

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JEAN CARLOS GONÇALVES

**VOZES DA EDUCAÇÃO NO TEATRO, VOZES DO TEATRO NA EDUCAÇÃO:
Diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a
partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro**

CURITIBA

Outubro de 2011

JEAN CARLOS GONÇALVES

**VOZES DA EDUCAÇÃO NO TEATRO, VOZES DO TEATRO NA EDUCAÇÃO:
Diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a
partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Área de concentração: Educação, Cultura e Tecnologia, Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Gilberto de Castro

CURITIBA

Outubro de 2011



PARECER

Defesa de Tese de **JEAN CARLOS GONÇALVES** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR GILBERTO DE CASTRO, DRª MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA, DRª OTILIA LIZETE DE OLIVEIRA MARTINS HEINIG, DRª DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI e DRª DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: **"VOZES DA EDUCAÇÃO NO TEATRO, VOZES DO TEATRO NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS BAKHTINIANOS SOBRE A PRÁTICA DE MONTAGEM NA UNIVERSIDADE, A PARTIR DA ANÁLISE ENUNCIATIVA DE MEMORIAIS DE FORMAÇÃO EM TEATRO"**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA | ASSINATURA | APRECIÇÃO |
|--|--|-----------|
| DR GILBERTO DE CASTRO |  | APROVADO |
| DRª MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA |  | Aprovado |
| DRª OTILIA LIZETE DE OLIVEIRA MARTINS HEINIG |  | deprovado |
| DRª DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI |  | APROVADO |
| DRª DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO |  | APROVADO |

Curitiba, 21 de outubro de 2011.



Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
(e-mail: paulo.vinicius@ufpr.br)

Dedicado à Michelle, minha esposa, minha primeira interlocutora!

Você, como leitora, é uma excelente revisora...

*Você fez a escrita ficar mais agradável, com seus cafés e tortas, oferecidos a mim
amorosamente diante do computador...*

Você torna minha vida mais gostosa todos os dias...

Eu te amo!

Agradecimentos

À Deus, por dar vida e intelecto ao pó. Por cada milagre, por ter permitido minha chegada e meu continuar.

Aos meus pais, João e Otília, pelas orações, incentivo e apoio. Amo vocês!

Aos meus sogros, Realdino e Salete, pelas orações e torcida.

Ao professor Gilberto, por sua orientação sempre tranqüila e pelas interlocuções bakhtinianas. Tenho orgulho de ter sido orientado por você!

À professora Otília, por ter me apresentado aos estudos bakhtinianos quando realizei o mestrado sob sua orientação; e por suas contribuições na qualificação desta tese.

À professora Dulce, por seu olhar atento da arte e da educação na qualificação.

Aos professores integrantes da banca de defesa. Sinto-me honrado por terem aceitado o convite para este diálogo.

À Soraya Sugayama (YaYa), colega de colegiado, pelos diálogos durante a pesquisa; e à Cristiane dos Santos Souza (Titi), colega de colegiado e de doutorado, pelas conversas e por nos compreendermos mutuamente, pois realizamos o doutorado no mesmo barco e situação (doutorandos que lecionam, e não há álibi para nós).

O teatro não é realizado para nos conciliar com o mundo, que vai mal, mas com nós mesmos dentro desse mundo, com aquilo que passamos o tempo ignorando soberbamente: o instante, naquilo que ele tem de único e que não sabemos viver como tal; uma relação com alguns objetos, com sensações, a plenitude de presenças, quer passem pela palavra, quer pelo silêncio...

(Jean-Pierre Ryngaert)

RESUMO

Esse estudo, vinculado ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem como objetivo compreender a montagem de espetáculos teatrais no contexto universitário, a partir dos enunciados presentes nos memoriais de formação em teatro da disciplina Prática de Montagem III, do Bacharelado em Teatro-Interpretação da Universidade Regional de Blumenau/SC (FURB). A análise é realizada na perspectiva enunciativa da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin. Os dados apontam para enunciados que acentuam ora as vozes da educação no teatro, ora as vozes do teatro na educação. Os enunciados abordam, entre outras reflexões, os imaginários sociais de professor, a autoridade docente, a avaliação em teatro, a sala de aula de teatro, os processos colaborativos de criação cênica, a encenação teatral e o teatro de grupo, possibilitando a compreensão da prática teatral na universidade como um jogo de relações dialógicas, no qual diferentes vozes ecoam, se entrecruzam, se reconhecem e se dispersam. Como nesse processo educação e teatro estão imbricados, o encontro de vozes é intrínseco à esfera universitária de formação superior em teatro, e aponta para conflitos, jogos de força, esmaecimentos enunciativos e movimentos de alteridade.

Palavras-chave: Educação. Linguagem. Teatro. Prática de Montagem. Memoriais de formação em teatro. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

This study, linked to the research group Language and Education, of the Universidade Federal do Paraná (UFPR), aims to understand the theatrical production in the university context from the speeches contained in memorials training of theater of the discipline Prática de Montagem III, Bacharelado in Teatro-Interpretação of the Universidade Regional de Blumenau / SC (FURB). The analysis is conducted from the perspective of language proposed by the Bakhtin Circle. The data point to speeches that emphasize either the voices of education in the theater, as the voices of theater in education. The enunciations bring, among other considerations, the teacher's social imaginaries, teacher's authority, the assessment in theater, the classroom of theater, the collaborative processes of scenic's creation, the staging in theatre and the theater of group, enabling the understanding of the theater's practice at the university level as a set of dialogical relations in which different voices are echoing, intersect, recognize and disperse. As this process education and theater are intertwined, the gathering of voices is intrinsic to the university level higher education in theater, and points to conflicts, power games, washouts enunciative and movements of otherness.

Keywords: Education. Language. Theater. Mounting practice of theatrical. Memorials training in theater. Bakhtin's Circle.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| SUMÁRIO | 9 |
| 1 PRIMEIRO ENSAIO | 10 |
| 1.1 DIÁLOGOS ENTRE A PESQUISA E O PESQUISADOR | 13 |
| 1.2 DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO BAKHTINIANO | 34 |
| 2 PRIMEIRO CAPÍTULO: VOZES DA EDUCAÇÃO NO TEATRO | 47 |
| 2.1 IMAGINÁRIO SOCIAL DE PROFESSOR: A PROFESSORA SEMPRE FAZ UM COMENTÁRIO CONSTRUTIVO... | 49 |
| 2.2 AUTORIDADE DOCENTE: APÓS VÁRIOS ESTUDOS E DISCUSSÕES... | 60 |
| 2.3 AVALIAÇÃO EM TEATRO: UM LUGAR ONDE NÃO HÁ O CERTO E O ERRADO... | 67 |
| 2.4 A SALA DE AULA DE TEATRO: AS AULAS ERAM AS MELHORES QUE PODERÍAMOS TER... | 75 |
| 3 SEGUNDO CAPÍTULO: VOZES DO TEATRO NA EDUCAÇÃO | 87 |
| 3.1 PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO CÊNICA: JÁ QUE O PROCESSO É COLABORATIVO... | 88 |
| 3.2 ENCENAÇÃO TEATRAL: TANTO O GRUPO, QUANTO O DIRETOR... | 97 |
| 3.3 TEATRO DE GRUPO: QUANDO O GRUPO COMPREENDEU A ESSÊNCIA DO TRABALHO... | 109 |
| 4 ENSAIO ABERTO | 123 |
| CRÉDITOS | 135 |
| ANEXOS | 140 |
| ANEXO A – MEMORIAL 2007 | 140 |
| ANEXO B – MEMORIAL 2008 | 159 |

1 PRIMEIRO ENSAIO

*Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento
(BAKHTIN, 2006, p. 307)*

Ensaio. Meus primeiros escritos nesta tese têm tal formato, mas não apenas um sentido. Primeiro ensaio, pois é nele que se articula o espetáculo. É no primeiro ensaio que se fala das vivências, dos interesses, do projeto, dos objetivos, das técnicas, das aproximações teóricas, da importância do espetáculo em meio a tantos outros...

O sentido vai além, pois estou falando de uma tese, e não de um espetáculo teatral. De uma pesquisa, e por isso este ensaio traz ao leitor uma explanação de como ela se dá. Falo de mim, de meus interesses, dos interesses da pesquisa, de como ela está organizada, dos sujeitos, do campo de estudo, das escolhas teóricas...

Meus dizeres aqui falam do percurso da investigação, da maneira como ela me alterou, dos modos como fui provocado pelas interlocuções...

Uma pesquisa que é sobre mim. Sujeito dividido entre diversas funções. Atualmente sou professor, ator, diretor de espetáculos, pesquisador, doutorando, orientador de pesquisas científicas, isso no mundo acadêmico. Fora dele sou marido, filho, irmão, tio, e amigo de algumas poucas pessoas. Sujeito *multivocalico*, difuso, disperso, constituído por diferentes vozes, que provém de diversos lugares, contatos, relações, pessoas, contextos, *esferas*...

Sendo assim, a pesquisa se configura em um meio de compreender minhas práticas acadêmicas, sem excluir as outras, pois sou isso tudo junto. E não há alibi para mim. Preciso ser, preciso agir, preciso falar.

Meus atos são únicos e irrepetíveis, eu os assino; afirmo ou nego diferentes vozes que me constituem. Ninguém mais pode viver por mim ou através de mim. Por isso, compreender as relações com meus alunos, as vozes que dialogam ao dirigir espetáculos e ao orientar processos artísticos, foi se

tornando vital, foi me instigando a pensar o teatro em suas múltiplas dimensões, pois ao refletir sobre ele, compreendo-me, mudo meu estado, renovo meus conceitos (alguns deles meio cristalizados), permito-me conversar com o objeto de estudo no sentido mais complexo e mais simples em que se possa conceber o termo *diálogo*. Diálogo com o objeto, diálogo com o leitor, diálogo com os autores lidos, diálogo comigo mesmo.

A pesquisa pretende compreender os processos teatrais na universidade a partir dos enunciados sobre a montagem teatral em tal contexto, investigada a partir dos memoriais de formação da disciplina Prática de Montagem III, do curso de Bacharelado em Teatro-Interpretação da FURB – Universidade Regional de Blumenau.

A perspectiva de análise consiste num olhar para os dados por meio das contribuições propostas pelos estudos do Círculo de Bakhtin. Desde já, assumo que o pensamento bakhtiniano percorre todo o caminho dessa pesquisa, estando presente desde as primeiras palavras até as últimas considerações.

A tese está organizada da seguinte forma: no *Primeiro Ensaio* apresento a temática da pesquisa e seus campos de interlocução. Na primeira parte, *Diálogos entre a pesquisa e o pesquisador*, encontram-se informações referentes aos objetivos e sujeitos, aliadas aos modos como a pesquisa me afeta e como faço escolhas durante o seu percurso. Em um segundo momento, *Diálogos com o pensamento bakhtiniano*, faço acordos teóricos com o leitor, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, no sentido de assumir que a teoria, neste texto, caminha junto aos dados, nos dois capítulos que compõem o escopo da tese.

A escrita é um jogo de vozes, no qual o texto é inteiramente dialógico, tanto em seu caráter interior, na situação comunicativa entre os autores com os quais interajo, quanto na rede de possibilidades de *alteridade* entre eu, pesquisador, e o decorrer da pesquisa. Esta, sempre requer discussões teóricas durante diferentes etapas de investigação e análise, que encontram lugar de reflexão para além de uma seção capitular.

No primeiro e no segundo capítulos acontece a análise enunciativa, na qual a conversa entre os dados e a perspectiva bakhtiniana é o centro de interesses.

No *Primeiro capítulo: Vozes da educação no teatro*, centro minhas reflexões nas vozes que constituem professor e aluno, e que fazem do espaço de criação teatral um lugar de educação. O capítulo é composto por quatro seções de análise, cujas discussões estão interligadas, dialogando entre si. O que as une é a possibilidade de olhar para o espaço de criação teatral como um espaço onde circulam as *vozes da educação*.

O *Segundo capítulo: Vozes do teatro na educação* tem sua ênfase no olhar para as *vozes do teatro* que constituem os sujeitos no espaço universitário. São três seções, nas quais a interação entre as temáticas abordadas também é pertinente, pela própria *heterogeneidade* que constitui os dizeres dos sujeitos, e porque compreendo que a própria divisão dos capítulos em seções é muito mais uma forma de organizar a pesquisa do que de categorizar cada uma delas sob enfoques específicos.

Finalizo o texto da tese com um *Ensaio Aberto*, a partir do qual faço algumas considerações sobre a investigação, apontando para outras possibilidades de trabalho a partir dessa pesquisa. Assumo seu não acabamento e sua incompletude, intrínsecas a um estudo bakhtiniano. Revisito a análise ao refletir sobre cada uma das seções, já com um olhar mais *exotópico*, após ter feito o exercício da escrita e da reescrita, da leitura e da releitura.

Que minha interlocução com o leitor seja ao menos provocativa, e que seja possível o diálogo. Diálogo na compreensão do pensamento bakhtiniano – ao concordar, ao discordar, no embate entre vozes, na aproximação, no distanciamento – que constitui todo esse processo e pelo qual me compreendo enquanto sujeito.

1.1 Diálogos entre a pesquisa e o pesquisador

O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos (BAKHTIN, 2006, p.311)

Pesquisar é buscar compreender um problema específico que me atinge e me intriga enquanto pesquisador. Para Marques (2003), é indispensável que o pesquisador tenha um interesse de pesquisa que o atraia, que o deixe inquieto diante do seu objeto de estudo. Por isso, nesse início de conversa, falo um pouco de minha trajetória, para que o leitor compreenda o processo que me fez chegar à delimitação do problema de pesquisa.

Estabelecer um tema de pesquisa é, assim, demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer, por entender nosso mundo e nele e sobre ele agir de maneira lúcida e conseqüente. [...] Pesquisar é buscar um centro de incidência, uma concentração, um pólo preciso das muitas variações ou modulações de saberes que se irradiam a partir de um mesmo ponto.(MARQUES, 2003, p. 92)

A arte sempre esteve presente em minha vida a partir de duas vertentes: a música e o teatro. Ambas fizeram parte da minha infância, mais precisamente a partir dos cinco anos de idade, quando comecei a cantar em igrejas evangélicas e a participar de apresentações teatrais amadoras de cunho religioso, realizadas com base em textos bíblicos. Em meio aos textos e às músicas, e nas interações proporcionadas por cursos e oficinas, a arte foi se tornando indispensável ao meu modo de vida. Esse contato prazeroso com a linguagem artística levou-me a ingressar no curso de Artes da Universidade Regional de Blumenau, em agosto de 2001.

Ainda sem conhecer quais as linhas de formação propostas pelo curso, comecei a entrar em contato com profissionais de diferentes áreas e fui me constituindo por suas vozes. Nos dois primeiros semestres do curso, a grade curricular unia quatro áreas artísticas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. As vivências interdisciplinares em arte contribuíram para minha formação, por possibilitarem o contato acadêmico com linguagens distintas, professores de

diferentes concepções artísticas e por me apresentarem diferentes possibilidades de trabalho e realização no campo das artes.

Ao escolher a habilitação específica, na terceira fase, optei inicialmente pela música. Bastou cursar um semestre, no entanto, para que eu pedisse a troca de habilitação para o teatro, pelas experiências e curiosidades que o contato com o teatro no contexto acadêmico havia me proporcionado.

Cursei a graduação em teatro, obtendo o Bacharelado em Teatro-Interpretação no ano de 2005. Também cursei a habilitação em Licenciatura, oferecida pelo mesmo curso como complemento possível após a primeira formação. Obtive o título de Licenciado em Teatro no ano de 2007. Meu interesse foi cada vez mais se voltando para as práticas de formação do ator e para as técnicas e procedimentos cênicos da criação teatral. Durante o curso, as disciplinas que mais me chamavam a atenção eram Improvisação, Direção e Práticas de Montagem, por estarem diretamente relacionadas à criação cênica.

Meu trabalho final do curso de bacharelado foi um memorial no qual enuncio sobre o processo de criação teatral do espetáculo *2X Santo*, este composto de dois textos curtos do autor gaúcho Qorpo-Santo. Para obter a licenciatura, ao dissertar sobre o estágio supervisionado, relatei minha experiência teatral com um grupo de alunos do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), analisando a vivência cênica improvisacional no âmbito escolar. Ambas formações, finalizadas com textos nos quais escrevi minhas experiências como acadêmico: um memorial de prática de montagem, e um relatório de estágio.

Nos entremeios desse percurso, iniciei o Mestrado em Educação, também pela Universidade Regional de Blumenau, no ano de 2006. Os estudos de pós-graduação me levaram a ter mais contato com autores ligados às teorias da educação, da linguagem e do teatro. Desde então, essas três áreas de estudo vêm me constituindo de maneira que seja impossível que eu fale de uma em detrimento da outra, pois em minhas pesquisas elas estão imbricadas,

entrelaçadas. Portanto, a *esfera teórica* com a qual me relaciono é constituída pelas vozes de autores desses três campos do conhecimento.

No curso de mestrado, participei da linha de pesquisa *Discurso e Práticas Educativas*, por acreditar na aproximação teórica entre os estudos enunciativos e a compreensão do teatro como manifestação estético-educacional, unindo o teatro à enunciação (na perspectiva bakhtiniana), para refletir sobre educação. A dissertação, intitulada *A escola em discurso: análise enunciativa de um exercício de improvisação teatral*, sob orientação da professora doutora Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig, buscou compreender os sentidos de escola que permeavam os enunciados de alunos de teatro, quando estes realizavam exercícios de improvisação teatral.

Na ocasião, trabalhei com exercícios de improvisação direcionados à temática *escola*. Analisei os enunciados advindos das cenas criadas, por meio da teoria da enunciação na perspectiva bakhtiniana e com o auxílio de teóricos de diferentes áreas investigativas, o que resultou em uma pesquisa de caráter interdisciplinar, no viés da linguagem. A conclusão da pesquisa apontou para o fato de que na improvisação o aluno de teatro se posiciona como autor de seu texto, e os sentidos expressos, mesmo em forma de ficção, não são coincidências e sim processos constitutivos que se dão no âmbito da linguagem. Os sentidos sinalizados na análise foram propulsores de olhares para a escola como um lugar de interlocuções permeadas por jogos de poder, onde os sujeitos interagem entre si e estabelecem lugares sociais que são ocupados na *alteridade* da comunicação enunciativa.

Ainda como resultado da pesquisa, sugeri a utilização de técnicas e procedimentos teatrais como um fenômeno que possibilita reflexões sobre a escola a partir da arte. Quando o sujeito tem a oportunidade de exercer uma autoria expressivo-artística, é possível ouvir o que ele tem a dizer sobre o ambiente que o cerca, ou do qual participa.

Após concluir o mestrado, em 2008, fui admitido como professor no Curso de Bacharelado em Teatro-Interpretação, na mesma universidade onde me

graduei. Também comecei a lecionar no curso de Licenciatura em Teatro na UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis. Começou a surgir, então, a necessidade da realização do doutorado.

Ao escolher um programa de pós-graduação para dar continuidade às minhas pesquisas, tive o cuidado de investigar uma linha de pesquisa e também uma orientação que estivesse disposta a cruzar as noções teóricas da educação, dos estudos enunciativos na perspectiva bakhtiniana e do teatro. Ingressei no curso de Doutorado em Educação da UFPR – Universidade Federal do Paraná (Turma 2009), na linha de pesquisa *Cultura, Escola e Ensino*, e no grupo de pesquisa *Linguagem e Educação*, sob a orientação do professor doutor Gilberto de Castro, que na ocasião aceitou orientar um projeto que propus como continuidade de meus estudos de mestrado, por sua aproximação temática com a improvisação teatral e os sentidos de escola.

Já na primeira disciplina cursada no programa, *Leituras Bakhtinianas*, ministrada pelo orientador dessa pesquisa, percebi que a amplitude temática proposta pelos estudos do Círculo, com seus conceitos, noções e possibilidades de análise, tinha muito a contribuir para meus interesses de investigação. Mas como sou sujeito constituído pela *alteridade*, o inusitado e a *esfera* no qual estou inserido são responsáveis pela minha constituição, e também pelas escolhas e direcionamentos do estudo.

Ainda em 2009 prestei concurso para a carreira de magistério superior no curso de Graduação em Produção Cênica, da Universidade Federal do Paraná, e fui aprovado como docente para a área de Produção Teatral, Direção Teatral e Montagem de Espetáculos. Comecei a direcionar minha atenção para os enunciados dos alunos sobre as montagens teatrais no ambiente acadêmico.

Meu interesse pela prática teatral, agora com o olhar para a universidade como componente e agente do processo criativo, tornou-se ainda maior. Enquanto pesquisador, percebi a possibilidade de analisar o fenômeno teatral a partir da enunciação. Enquanto artista, percebi que o teatro é uma *esfera social enunciativa*, que gera situações de *interlocução* desde o processo de montagem

de um espetáculo, até a apresentação da obra diante do público e também nas descrições de processos vivenciados, sejam elas em protocolos, diários de bordo, memoriais ou outros tipos de anotação.

Em meio às conversas com os alunos, comecei a dialogar com suas angústias, seus medos, suas ansiedades, suas felicidades, que constituíam todo o processo de montagem teatral. A maioria deles era composta por acadêmicos que não tinham uma vida profissional teatral fora do contexto universitário, e estava, portanto, diante de suas primeiras experiências com a criação cênica e com os palcos.

Inquietavam-me os conflitos, as dissidências, as dificuldades de relacionamento, tanto entre os próprios acadêmicos quanto com seus professores, os diferentes sentidos atribuídos aos agentes da criação cênica na universidade (ora professores e alunos, ora diretores e atores), as preocupações orçamentárias, os anseios e expectativas dos envolvidos nas montagens quanto ao processo e ao resultado dos espetáculos e quanto à sua formação. Todas essas questões, presentes em seus dizeres. *Vozes ressonantes, vozes sobrepostas*, que começavam a vislumbrar possibilidades de pesquisa.

Para que eu mesmo pudesse compreender minha prática pedagógica, aliar meu interesse de estudo à área de atuação para a qual fui admitido como professor tornou-se, naturalmente, um novo desejo de pesquisa.

Ao lançar meus olhares para um processo de montagem teatral, não há como excluir a possibilidade de uma reflexão tanto sobre minhas próprias vivências, como sobre um contexto maior, que é o contexto de criação teatral em uma esfera de formação acadêmica em teatro. Não há como lançar olhares para uma área de estudo, como se ela não fosse constituída por outras áreas e por outras vozes...

Em meio a conversas com meu orientador, a união entre o desejo de compreensão da montagem teatral no contexto universitário e minha pesquisa de doutorado foi ganhando forma.

O lugar teórico e prático de onde esta pesquisa surge, ou no qual ela é posta, está no cruzar de três campos do conhecimento, os quais não aparecem separados, mas relacionados uns aos outros, num emaranhado de vozes que constituem diferentes percursos, diferentes processos. Refletir sobre a prática de montagem teatral na universidade é pensar a educação, é pensar a linguagem, é pensar o teatro.

O objetivo geral desta tese consiste em compreender e refletir sobre o processo de criação teatral na universidade, a partir da análise dos memoriais de formação da disciplina Prática de Montagem III, escritos pelos acadêmicos do último semestre do Bacharelado em Teatro-Interpretação da FURB (Universidade Regional de Blumenau). Os objetivos específicos pretendem buscar aproximações entre educação, linguagem e teatro, investigando as relações entre os agentes da prática cênica, os enunciados presentes na *esfera* acadêmica de formação em teatro e os processos de construção de sentidos de educação e de teatro na universidade.

A pesquisa em ensino do teatro tem ganhado espaço nas discussões acadêmicas, em um crescimento notado pela divulgação científica especializada na área e pelas reflexões provocadas em congressos e eventos educacionais, lingüísticos e artísticos.

Segundo Araújo (2005), esse aumento nas publicações de caráter reflexivo, analítico e experiencial tem relação com a reestruturação curricular dos cursos superiores, a partir da aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96 (BRASIL, 2009), que reformulou os cursos de Educação Artística, com a criação de quatro habilitações específicas de graduação em artes: Música, Dança, Artes Visuais e Teatro. Considerando esse advento histórico, um caráter óbvio da situação é que a formação de profissionais com especificidade na área teatral começa a elevar o número de artistas-pesquisadores, que procuram cursos de graduação e pós-graduação como forma de ampliar seus conhecimentos e, naturalmente, passam a mover uma *esfera* historicamente ligada ao autodidatismo, aos cursos livres e ao amadorismo.

Em Fischer (2010) há uma reflexão sobre os grupos teatrais brasileiros e a maneira como trabalhavam. A autora aborda a criação coletiva da década de 70 como estigma do amadorismo, e em seguida fala da universidade como berço de companhias teatrais. Há, a partir do surgimento das universidades, dos grupos de pesquisa, das publicações, uma mudança de mentalidade que começa a aparecer a partir de 1990, quando os alunos começam a sair da universidade com grupos formados por eles próprios. Daí o advento da universidade como responsável pela profissionalização do teatro.

A atividade teatral tem uma dimensão social e histórica ampla e inatingível, se penso a partir de uma perspectiva complexa e questionadora frente ao senso comum quanto às suas origens, suas implicações geográfico-regionais e seus desdobramentos conceituais em diferentes povos e culturas. É impossível definir onde se situa o início do teatro, assumindo Téspis como o único primeiro ator ou dizendo que é na Grécia, e somente por meio dela, que se consegue chegar aos limiares da construção cênica. Da mesma maneira que as outras artes, o teatro representa a humanidade e sua linguagem, constituída pelas inúmeras formas possíveis de jogo, imitações, rituais e tipos narrativos, orais e escritos em meio às diversas práticas espetaculares.

Ao considerar o teatro como uma prática intrínseca à diversidade, delimitá-lo como conceito torna-se desnecessário, até porque cada situação, estética ou pedagogia teatral depende das escolhas e possibilidades dos sujeitos que dela participam, sejam eles artistas ou espectadores. Para Cabral (2009), as artes e a linguagem são responsáveis pelas maneiras de ser e possibilidades de viver. São elas que, em meio às respostas e ações espontâneas, dão ao homem sua concepção de mundo.

Pesquisar o teatro, tê-lo como objeto de investigação, aponta para múltiplas possibilidades, pois:

Quaisquer que sejam os pontos de partida da pesquisa, o horizonte leva sempre ao espetáculo. A palavra traz em si tantas possibilidades que aquilo que parece a delimitação de um objeto de pesquisa claro, nada mais é que a abertura de um leque de proposições (CARREIRA, CABRAL, 2006).

Para os autores, a pesquisa científica que toma como objeto o teatro, mesmo que sob o enfoque da educação, e por mais que as tentativas de formulação de problemas sejam muitas, acaba sempre escapando de qualquer categorização, caracterização ou destrinchamento. A impossibilidade desse fechamento é responsável por um tipo de pesquisa que escorre entre as mãos, que sobrevive justamente nos lugares alheios ao pensamento analítico formalizado. Pesquisar práticas teatrais requer tal cuidado para que o objeto referido não se pretenda exclusivo ou modelador de outras ações. Nem os objetos, nem as metodologias, nem os instrumentos de pesquisa podem ser tidos como peculiaridades do campo dos estudos teatrais, pois esses mesmos estudos sobrevivem bebendo de diferentes áreas do conhecimento.

Amplio essa discussão para o próprio campo da pesquisa em ciências humanas. Campo incerto, movediço, que tem no próprio pesquisador um sujeito intérprete, que analisa seus dados a partir de sua visão única, de seu lugar no mundo, unindo os resultados da análise ao seu próprio gesto interpretativo. Faço, também, aproximações dessas reflexões com os estudos enunciativos (principalmente os de viés bakhtiniano), que vem se estabelecendo como uma possibilidade outra de metodologia, sem as categorizações e tons de rigidez próprios do mundo acadêmico.

O que não é diferente no fazer teatral, que pode ser pesquisado por diferentes vias e olhares, pois acontece em meio à *heterogeneidade* dos sujeitos que o realizam em um processo que, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, pode ser discutido como a *alteridade* característica da *interlocução* entre os sujeitos participantes de uma interação. Assim, concordo com Araújo (2005) para quem a noção de teatro depende do sentido que lhe é atribuído por quem o faz e pelas relações pretendidas com o público, reafirmando a idéia de que o sentido de uma montagem teatral é relativo às intenções e objetivos de determinado contexto.

Do mesmo modo que não há necessidade de uma explanação metodológica para fundamentar essa pesquisa, também não há necessidade de buscar um conceito único de teatro nesse trabalho, pois fazê-lo é uma tentativa

que sempre implica na abstração de sua relatividade histórica e social (PAVIS, 1999).

Nessa perspectiva, situo a concepção de teatro em seu aspecto ligado à *encenação* como estrutura de linguagem, em uma sistematização que envolve várias formas, saberes e sujeitos na construção de práticas organizadas, que se estabelecem em meio a um processo criativo de conhecimento.

O teatro, que no seu sentido etimológico significa *o lugar de onde se vê*, recebeu em meio ao seu percurso histórico influências de várias formas espetaculares, e desenvolveu-se em distintas culturas como uma arte que abarca “seus próprios códigos, convenções, técnicas e éticas, sendo parte de um patrimônio humano produzido entre diferentes processos políticos e sócio-econômicos” (ARAÚJO, 2005, p.47). Portanto, a concepção de teatro, nesse trabalho, refere-se ao *ato de encenar* como uma prática realizada por todos os seus agentes, e cuja manifestação enquanto obra de arte se organiza por meio da cena.

Para esta pesquisa, interessa o fato de o teatro constituir-se em uma situação comunicativa que acontece na forma de representação teatral, que por sua vez, implica a construção de códigos e convenções que fazem uso de várias formas de conhecimento, e que se configuram artisticamente a partir da interação necessária entre a cena e sua recepção.

Logo, narrar, descrever o processo de criação teatral, é debruçar-se sobre ele de forma a refletir sobre as vivências, transformando o próprio processo em enunciado por meio de jogos de palavras. É dessa materialidade enunciativa que os memoriais são constituídos. Há que se considerar, no entanto, que a discussão sobre teatro, neste estudo, acontece a partir do teatro feito na universidade, teatro feito em um contexto educacional.

As pesquisas em teatro-educação por muito tempo pertenceram ao campo epistemológico dos estudos de psicologia e educação. Hoje é o próprio campo dos estudos teatrais que fornecem conteúdos e metodologias para o campo educacional por meio de várias abordagens teórico-metodológicas, nascidas de

forma independente em vários contextos culturais e educativos (KOUDELA, 2006).

Com o advento dos estudos sobre o jogo teatral na educação, que tem seu início com as pesquisas sobre Viola Spolin na *Escola de Comunicação e Artes* da Universidade de São Paulo, principalmente a partir dos anos 90, muitas foram as contribuições para se pensar o teatro e sua relação com a escola, o ensino e o universo infantil. O desenrolar dos estudos em teatro na educação passam por outras autorias, outras vozes, incluindo a aplicação do *drama* ao ensino de teatro, difundido no Brasil especialmente por Biange Cabral.

Os estudos da *peça didática* de Brecht e sua aplicação à educação começam a surgir como objetos de investigação. O *Teatro do oprimido* proposto por Augusto Boal começa a ser difundido no Brasil e no mundo. As relações entre *teatro e comunidade* ganham espaço nas discussões a respeito do teatro como ação cultural. Os *estudos de recepção* que incluem o importante fator da presença do espectador também passam a ser considerados. Desse modo, o campo de interesse das pesquisas que têm se debruçado sobre as relações entre teatro e educação abarcam diferentes vertentes, diferentes sentidos (DESGRANGES, 2006).

Há, porém, uma lacuna quanto aos processos de educação em teatro que acontecem no contexto universitário, que é compreensível até mesmo pela recente instalação e crescimento dos cursos da área de teatro no país. Estuda-se a licenciatura, as práticas de ensino, a formação do professor-artista, os processos escolares de ensino de teatro, mas há pouquíssimos registros de pesquisas que têm interesse nos enunciados sobre as práticas de montagem no contexto de formação superior em teatro, proposta desta pesquisa.

Existem ainda algumas vozes no contexto dos estudos que aproximam teatro e educação¹, que acabam por construir algumas delimitações teóricas e

¹ Não é de meu interesse fazer distinções semânticas entre os termos *Teatro-educação*, *Teatro na Educação*, *Pedagogia do teatro* e *Teatro e pedagogia*, discussão que ainda não encontrou campo fértil de problematização nos estudos teatrais.

metodológicas, desvinculadas dos estudos enunciativos, especialmente os discutidos pelo Círculo de Bakhtin. Sendo assim, essa pesquisa justifica-se pela sua importante contribuição para um campo de pesquisa ainda pouco explorado, e por ter na interação entre educação, linguagem e teatro seu centro de discussão.

Tomo como base para tais afirmações a história do GT (Grupo de trabalho) *Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação* (do qual faço parte), pertencente a *ABRACE* (*Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*), que reúne uma série de pesquisadores que se encontram anualmente em congressos e reuniões científicas desde 1999.

Entre os interesses desse GT estão as relações entre teatro e educação em diferentes frentes de ensino e níveis de formação. Durante os congressos e reuniões científicas o grupo tem importante participação, com grande número de pesquisadores inscritos, e que colocam suas pesquisas em interlocução. Além disso o GT tem contribuído para a ampliação de bibliografia específica da área, visto que vários dos seus integrantes são professores pesquisadores de diversas regiões do país que possuem extensa produção teórica, e têm se destacado como desbravadores de um campo de conhecimento ainda em construção.

A única pesquisadora desse GT que apresenta em seus estudos alguma aproximação com o objeto de pesquisa que proponho é Tânia Cristina dos Santos Boy, doutoranda em Artes pela *Escola de Comunicação e Artes* da Universidade de São Paulo. Sua investigação consiste na análise de protocolos escritos pelos alunos integrantes da montagem *De nada, nada virá*, de *Bertold Brecht*, dirigida por Ingrid Koudela, no curso de Licenciatura em Teatro/Arte-Educação em 2010. Os protocolos são escritos durante o processo de montagem e registram os eventos ocorridos em cada encontro. Embora a pesquisadora se utilize dos estudos do Círculo de Bakhtin em sua análise, a perspectiva do estudo está em lançar um olhar para a formação do professor-artista e para a presença do *dialogismo* bakhtiniano na montagem citada. Parte da pesquisa encontra-se descrita no artigo *Dialogismo no protocolo do professor-artista* (BOY, 2011), publicado nos anais do *VI Congresso da ABRACE*.

Há também no âmbito da *ABRACE*, dessa vez no GT *Teorias do Espetáculo e da Recepção*, dois artigos da pesquisadora Olivia Camboim Romano, professora do Bacharelado em Teatro-Interpretação da FURB, que se assemelham ao estudo aqui proposto por resultarem de investigações advindas das práticas de montagem. Um deles, publicado nos anais do *V Congresso da ABRACE*, é o artigo *O espaço teatral como espaço de relação* (ROMANO, 2011a) no qual a autora traz considerações sobre o espaço teatral no espetáculo *A vida é sonho?*, montado em 2007. O outro artigo também se debruça sobre uma montagem realizada no curso de teatro da FURB: *Entre o “tradicional” e o “novo”: Reflexões sobre a montagem teatral Um Momento Argentino*, publicado nos anais da *V Reunião Científica* (ROMANO, 2011b). Nenhum dos dois artigos tem como objeto a análise de enunciados dos acadêmicos, antes, são reflexões da pesquisadora sobre os processos de montagem, a partir de diferentes bibliografias do campo dos estudos teatrais.

Vale destacar que no âmbito do GT *Educação e Arte* da *ANPED* (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*) o teatro ainda não encontrou seu lugar. Fato que se explica pela grande repercussão do GT específico de Teatro e Educação da *ABRACE* (o que faz com que os pesquisadores com tais interesses estejam concentrados em grande maioria nesta instituição), e também pela história recente do GT *Educação e Arte* na *ANPED* (foi criado em 2008) e por sua maior concentração de interesses estar associada às artes plásticas e à música.

Esta tese discute o teatro com um olhar diferenciado dos estudos que tem sido feitos até aqui. Não se trata de uma defesa do teatro como necessário para educação, ou vice-versa, nem de uma análise sobre as bases epistemológicas do fazer educativo em teatro. É o teatro enunciado por sujeitos que vivenciaram um processo, e a análise se dá em meio às vozes pelas quais os memoriais são constituídos.

A contribuição dessa investigação alcança os estudos em educação, linguagem e teatro ao lançar um olhar para os processos educacionais presentes na montagem teatral e para os processos teatrais que acontecem no ambiente

educacional. Estudar as práticas de montagem por meio dos enunciados de seus participantes se constitui em uma outra forma de escutar as vozes que permeiam o contexto teatral universitário.

Esse texto caminha no intuito de abrir possibilidades de leitura para diferentes enunciados, de mostrar que minha análise é *uma* possibilidade de análise, que acontece também pela maneira como dialogo com os dados, que é única a partir do momento que me percebo como sujeito sempre no cruzamento de vozes, passível de opiniões, direcionamentos e escolhas.

Esse posicionamento de pesquisa oportuniza um olhar bakhtiniano sobre os dados, tentando compreender o pensamento bakhtiniano com toda a gama de complexidade e simplicidade que possa ecoar. Tal posicionamento implica algumas escolhas. A primeira delas é meu interesse de realizar a pesquisa na instituição onde me graduei, a FURB.

O curso de Artes – Bacharelado em Teatro-Interpretação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) tem origem no curso de Educação Artística, criado em 1973. Naquele momento, o objetivo do curso era suprir as necessidades da educação básica, lançando ao mercado professores de arte habilitados para o ensino fundamental. Em 1994, o curso passou por uma reformulação, com o intuito de ofertar três habilitações distintas: Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas, com o início da primeira turma no primeiro semestre de 1995.

Em 2004, houve uma nova reformulação nas ementas dos cursos e na nomenclatura das habilitações. Os cursos ficaram assim distribuídos: *Licenciatura em Artes Visuais*, *Licenciatura em Música* e *Bacharelado em Teatro-Interpretação*, tornando-os independentes entre si, com grades curriculares atentas às especificidades de cada habilitação. O curso de teatro é o único deles que oferta a habilitação em bacharelado e tem uma ênfase específica: a interpretação.

O curso tem duração de quatro anos, contando em sua maioria com disciplinas que vão de encontro à prática do ator, como: Improvisação, Interpretação, Treinamento Corporal, Treinamento Vocal, Dança Cênica,

Preparação Corporal para a Cena, Preparação Vocal e Canto (ver grade curricular na página seguinte).

Em cada semestre os acadêmicos entram em contato com experiências de formação em teatro, a partir do lugar da atuação. Como a habilitação é em interpretação, o interesse do curso está voltado para o fato de que seus egressos possam trabalhar profissionalmente como atores, embora os acadêmicos tenham acesso ao conhecimentos de outras áreas do fazer teatral por meio de disciplinas como: Maquiagem, Aspectos Visuais do Teatro, Dramaturgia e Direção Teatral, que se configuram na matriz curricular como disciplinas de carga horária menor, se equiparadas àquelas ligadas à atuação – *vide próxima página*.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ARTES
Habilitação: Bacharelado em Teatro - Interpretação

Cód. 2005.1.133-3

Segunda Versão

| Fase | Disciplina | Carga Horária | Créditos |
|---|---|---------------|------------|
| I | Produção de Texto I - EAL | 36 | 2 |
| | Improvisação I | 72 | 4 |
| | Treinamento Corporal I | 72 | 4 |
| | História do Teatro I | 36 | 2 |
| | Música e Ritmo | 72 | 4 |
| | Arte e Cultura Popular Brasileira I | 36 | 2 |
| | Teorias da Arte | 36 | 2 |
| | Educação Física - Prática Desportiva I | 36 | 2 |
| | Total | 396 | 22 |
| II | Produção de Texto II - EAL | 36 | 2 |
| | Improvisação II | 72 | 4 |
| | Treinamento Corporal II | 72 | 4 |
| | Interpretação Teatral I | 36 | 2 |
| | História do Teatro II | 72 | 4 |
| | Arte e Cultura Popular Brasileira II | 36 | 2 |
| | Preparação Vocal I | 36 | 2 |
| | Educação Física - Prática Desportiva II | 36 | 2 |
| | Total | 396 | 22 |
| III | Interpretação Teatral II | 72 | 4 |
| | Treinamento Corporal III | 36 | 2 |
| | Técnica de Dança I | 72 | 4 |
| | Maquiagem e Caracterização | 72 | 4 |
| | Preparação Vocal II | 72 | 4 |
| | História do Teatro III | 36 | 2 |
| | Total | 360 | 20 |
| IV | Interpretação Teatral III | 72 | 4 |
| | Técnica de Dança II | 36 | 2 |
| | História do Teatro IV | 72 | 4 |
| | Treinamento Vocal I | 36 | 2 |
| | Canto I | 36 | 2 |
| | História da Dança | 36 | 2 |
| | Projeto de Pesquisa em Artes | 72 | 4 |
| | Total | 360 | 20 |
| V | Interpretação Teatral IV | 72 | 4 |
| | Técnica de Dança III | 72 | 4 |
| | Treinamento Vocal II | 36 | 2 |
| | Direção Teatral | 72 | 4 |
| | Canto II | 36 | 2 |
| | Aspectos Visuais do Teatro | 72 | 4 |
| | Total | 360 | 20 |
| VI | Interpretação Teatral V | 72 | 4 |
| | Técnica de Dança IV | 72 | 4 |
| | Prática de Montagem I | 144 | 8 |
| | Treinamento Vocal III | 36 | 2 |
| | Preparação Corporal para a Cena I | 36 | 2 |
| | Total | 360 | 20 |
| VII | Prática de Montagem II | 180 | 10 |
| | Interpretação Teatral VI | 72 | 4 |
| | Treinamento Vocal IV | 36 | 2 |
| | Preparação Corporal para a Cena II | 36 | 2 |
| | Dramaturgia I | 36 | 2 |
| | Total | 360 | 20 |
| VIII | Prática de Montagem III | 180 | 10 |
| | Interpretação Teatral VII | 36 | 2 |
| | Treinamento Vocal V | 36 | 2 |
| | Preparação Corporal para a Cena III | 36 | 2 |
| | Dramaturgia II | 36 | 2 |
| | Trabalho de Conclusão de Curso | 36 | 2 |
| | Total | 360 | 20 |
| AACC - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais ¹ | | 216 | x |
| Libras ² | | 72 | 4 |
| Total Geral do Curso | | 3168 | 164 |

1 - O aluno deverá cumprir 216 horas de Atividades Acadêmico - Científico - Culturais, conforme regulamento próprio.

2 - As horas/aulas referente à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não estão computadas no total da carga horária.

Válida para os alunos que ingressaram no curso, a partir de 2005.1

Figura 1:Matriz Curricular disponível no site <www.furb.br/artes> Último acesso em 13 de junho de 2011.

Como se vê na proposição curricular, nos últimos três semestres estão alocadas as disciplinas Prática de Montagem I, II e III. Em cada um dos três últimos semestres os acadêmicos montam um espetáculo teatral, sendo que no último deles, em Prática de Montagem III, o processo deve também ser descrito em forma de memorial de montagem, como especificado na ementa da disciplina TCC:

ART.0214.00-0 Trabalho de Conclusão de Curso - Elaboração de Memorial Descritivo segundo regulamento próprio, sobre o espetáculo a ser montado em Prática de Montagem III (FURB, 2010, p.16).

Aqui, faço um acordo com o leitor quanto à compreensão do memorial enquanto gênero discursivo. Os memoriais que analiso são considerados também, pela própria universidade, como *Trabalhos de Conclusão de Curso*. Mas como a própria ementa da disciplina TCC enuncia, deve ser elaborado um *memorial descritivo* sobre o espetáculo a ser montado durante a disciplina, o que lhes confere um caráter de descrição de vivências, etapas e procedimentos artísticos relacionados à montagem teatral de finalização do curso. Vale ressaltar que o TCC está marcadamente imbricado com a disciplina Prática de Montagem III, que prevê na ementa:

ART.0211.03-6 Prática de Montagem III – Ementa: Realização de um espetáculo de autor internacional interpretado pelos alunos, sob direção de um professor, evidenciando o processo de criação teatral (FURB, 2010, p.16).

A disciplina ainda prevê como objetivo geral:

ART.0211.03-6 Prática de Montagem III – Objetivo: Preparar o aluno para o mercado profissional como integrante de elenco de uma montagem teatral, com todos os elementos que a compõem (FURB, 2010, p.16).

O espetáculo é montado por toda a turma, não há divisão de grupos, exceto em casos excepcionais. O objetivo é claro ao enunciar que a vivência teatral deve acontecer na qualidade de ator (como integrante de elenco). A montagem de espetáculo acontece com toda a turma de formandos e os memoriais devem ser escritos individualmente ou em duplas.

Nos anos de 2007 e 2008, alguns memoriais foram realizados em dupla. Mas nesta pesquisa, não faço distinção entre eles, pois compreendo a autoria como um processo dialógico; não os diferencio dos demais, pois trato os dados como reflexões autorais dos sujeitos sobre processos de montagem teatral, não importando se sua composição aconteceu de forma individual, pois toda autoria é um exercício de interlocução, seja na interlocução com outro sujeito ou com o próprio autor na conversa com seu texto.

Nesta pesquisa, lido com os dados como enunciados recorrentes de memoriais, dialogando com as proposições de Sartori (2008) que, ao discutir o estilo *memorial* como *gênero discursivo* integrante do mundo acadêmico, aponta para dois tipos de memorial: o memorial descritivo e o memorial de formação.

O memorial descritivo constitui-se na escrita do sujeito sobre sua trajetória de vida intelectual e profissional com finalidades de aprovação em editais públicos. Nesse memorial, o sujeito faz um autorretrato de sua vida, que possa estar de acordo com as expectativas exigidas nos editais de concurso, pois ele está concorrendo a uma vaga. O sentido de *memorial descritivo* é então, distinto do estabelecido na ementa da disciplina TCC do curso de Teatro-Interpretação da FURB.

Já os memoriais de formação, discutidos pela autora, consistem na escrita das memórias de professores em formação para obtenção de seus títulos de licenciatura. Memórias sobre a vida estudantil e profissional do seu autor. Nesse caso, não há um edital de concurso com instruções que modelam o enunciado do sujeito, mas há professores que avaliarão se o trabalho escrito é ou não suficiente para que o sujeito obtenha o diploma. Assim, o gênero *memorial de formação* se aproxima muito mais dos memoriais analisados nessa pesquisa.

Uma das reflexões da autora sobre os memoriais de formação fala sobre os modos de interlocução, que acabam caracterizando também os memoriais de analisados nesta tese. Quando penso que os enunciados provêm da academia, a relação hierárquica:

[...] é determinante do que será dito no memorial. As “memórias” que serão selecionadas, construídas e apresentadas no seu texto tem relação direta com esse interlocutor do texto, o qual se apresenta, inclusive, como responsável pela avaliação positiva ou não do seu trabalho (SARTORI, 2008, p. 279).

Bakhtin/Voloshínov (2010) também fala da importância de se considerar a influência de formas organizacionais hierarquizadas das relações sociais sobre a interação entre sujeitos e seus enunciados. Os memoriais analisados neste estudo são caracterizados pela universidade como *Trabalhos de Conclusão de Curso*, entretanto a própria ementa dos TCC's define que eles devem se apresentar em forma de *memorial descritivo*. Prefiro, no entanto, a distinção feita por Sartori (2008) entre o memorial descritivo e o de formação, por compreender que os memoriais da disciplina *Prática de Montagem III* assemelham-se muito mais ao modelo de memorial de formação proposto atualmente por cursos de licenciatura. Minha análise debruça-se, assim, sobre *memoriais de formação em teatro*.

Existem pelo menos três características comuns aos enunciados provenientes do gênero memorial: “a finalidade comunicativa, o conteúdo temático e a postura/perspectiva que o narrador assume no curso da escrita das suas memórias em relação aos objetos narrados” (SILVA, 2011, p. 2). A última dessas características, especialmente, possibilita pensar na instauração de um jogo enunciativo no qual circulam muitas vozes. Os sujeitos enunciam no intuito de falar sobre sua formação acadêmica, e no processo de escrita de si, a *alteridade* acaba se revelando como fator fundamental da socialização da vida universitária.

Há relação dessas reflexões com a noção de *campo/esfera* que discuto na próxima seção do primeiro ensaio: *Diálogos com o pensamento bakhtiniano*.

Analiso os enunciados, portanto, dialogando, com os *memoriais de formação em teatro*, por entender que:

Recordar as experiências vivenciadas no seio dos eventos das práticas discursivas da esfera acadêmica implica um ato de reconhecimento do vivido, de reflexão sobre os objetos recordados e construídos discursivamente num quadro de significações (e sentidos) engendrados nas atividades de socialização. Enfim, pensar a memória numa relação de interface entre o coletivo e singular impõe, metodologicamente, tomá-la à

luz de uma orientação dialógica, que realce a sua dimensão (inter)subjativa. (SILVA, 2011, p. 5)

Compreendo que quando o sujeito escreve sobre si, escreve também sobre seus outros e suas relações: experiências vividas em determinado tempo e espaço. Embora eu, pesquisador, saiba que os enunciados foram produzidos na *esfera de interlocução* acadêmica, e que o sujeito fez suas escolhas ao falar de seus processos vivenciados em detrimento do que pode/deve ou não ser dito em tal contexto, a teia enunciativa dos memoriais emerge como um modo de compreender o fazer teatral na universidade, pois a escrita evoca sentidos. Sentidos que me interessam na análise.

A escolha dos memoriais de formação em teatro, do Bacharelado em Teatro-Interpretação da Universidade Regional de Blumenau para compor o objeto de análise desta tese justifica-se pelos seguintes fatores:

- Por ser o único curso do estado catarinense a ofertar um bacharelado específico na área de interpretação, tendo o seu foco na formação de atores;
- Por ser o único curso do estado catarinense a ofertar três Práticas de Montagem como disciplinas curriculares nos três últimos semestres de estudo, possibilitando aos alunos a vivência de três processos de montagem de espetáculo diferentes no mesmo curso. Os enunciados dos memoriais analisados são referentes à última experiência de montagem do curso: a Prática de Montagem III.

No início do projeto, minha intenção era investigar os relatórios da disciplina Prática de Montagem III do curso já citado, desde aqueles escritos da primeira turma de formandos em 1998, até os memoriais de 2008. Durante o percurso, porém, o curso passou por reformulações (algumas das quais participei enquanto acadêmico). A partir da turma de formandos de 2007, os memoriais passaram a ter o *status* de TCC's (com banca de avaliação). Se a análise de dados se ancora nos estudos do Círculo de Bakhtin, essa marca histórico-social precisa ser considerada, principalmente pela noção de *esfera de produção enunciativa*, amplamente discutida pelos integrantes do Círculo:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação, levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2006, p. 302).

O fato de os memoriais somente passarem por banca de avaliação a partir de 2007, dá aos enunciados outra dimensão de interlocução. Por isso, a investigação restringe-se aos memoriais que foram escritos a partir de 2007.

Os trabalhos realizados de 2009 em diante também não entraram no escopo da pesquisa, por terem sido escritos por acadêmicos que foram meus alunos durante a graduação. Acredito que a inclusão de memoriais de alunos que tiveram algum tipo de relação acadêmica comigo diferenciaria a análise quanto ao meu próprio gesto interpretativo, pelo fato de eu conhecer sua maneira de escrever e já ter lidado com seus enunciados acadêmicos em outras oportunidades. Não defendo a neutralidade do pesquisador, pois penso que na perspectiva de análise enunciativa bakhtiniana ela não exista; mas defendo uma seleção de dados que possibilite reflexões que considerem a *esfera de produção enunciativa*, inclusive a do pesquisador na relação com seus dados.

Os memoriais de formação em teatro dos anos de 2007 e 2008, do curso de Teatro-Interpretação da FURB constituíram, inicialmente, a materialidade enunciativa a ser analisada. O foco da investigação não está na análise do resultado final de uma montagem, no espetáculo propriamente dito ou nos estudos da recepção, e sim nos escritos sobre procedimentos de criação teatral na universidade.

No total, foram analisados cinco relatórios do ano de 2007 e dois do ano de 2008. Todos eles disponíveis na biblioteca on-line da universidade, e essa é outra delimitação. Alguns acadêmicos não chegaram a entregar seus memoriais para publicação on-line. O interesse dessa pesquisa centra-se nos enunciados dos sujeitos presentes nos memoriais. Por isso não busquei, presencialmente, qualquer tipo de informação na universidade, sobre o mecanismo de construção

dos memoriais, se há seleção ou corte de nota para que somente alguns memoriais estejam disponíveis para leitura pública ou sobre como acontece o processo de escrita e a relação com o professor orientador. Como tenho uma estreita relação com a FURB, preferi utilizar para esta pesquisa somente materialidades enunciativas que estivessem disponíveis para consulta pública. Exemplo disso é a ausência de planos de aprendizagem, diários e programas de disciplinas, materialidades às quais eu só teria acesso ao entrar em contato com os professores e/ou coordenação do curso.

Nesse sentido, assumo a forma abstrata que a pesquisa possa tomar nas suas diferentes interlocuções. Mas convido o leitor a dialogar com os dados a partir dessa ótica, que para mim também se torna em alguns momentos abstrata, pois não estive presente nos processos sobre os quais os sujeitos escrevem e não assisti aos espetáculos montados nesses dois anos.

No percurso investigativo, após ler os sete memoriais e fazer alguns exercícios de análise, percebi, junto à banca de qualificação da pesquisa, que meu olhar analítico, ou meu gesto interpretativo, esteve direcionado claramente sobre dois memoriais. Um do ano de 2007 e um do ano de 2008. Concordo com Bakhtin que há múltiplas possibilidades de interpretação do enunciado. Que o pesquisador, ao interagir com outros enunciados, realiza escolhas, identifica-se, gera outros enunciados que constituem-se no próprio ato da pesquisa. Tais percepções levaram-me a compreender que os dois memoriais com os quais eu mais havia dialogado eram os mais detalhistas, aqueles que continham enunciados através dos quais era possível compreender os processos vivenciados com maior profundidade.

Optei então por esses dois memoriais para integrarem o *corpus* de análise. Um deles, ao qual chamarei de *Memorial 2007*, é fruto da montagem do espetáculo “*A vida é sonho?*”, texto adaptado de Calderón de La Barca. Esta turma de formandos, segundo o próprio memorial analisado, contou com doze integrantes. O outro memorial, ao qual chamarei de *Memorial 2008*, provém da montagem do espetáculo “*Era uma vez outra história*”, texto de Fátima Ortiz, em

uma turma composta de cinco formandos. Na direção dos espetáculos, dois professores diferentes, um para a montagem de 2007 e outro para a de 2008.

Os memoriais são públicos e, portanto, não há necessidade de preservar os nomes de seus autores, como também não há necessidade de trazer seus nomes para esta pesquisa. Interesse-me pelo que diz o sujeito, pelo lugar de onde ele fala; e para evitar discussões referentes aos estudos de identidade de gênero, ou ainda a ampliação das considerações sobre a autoria individual ou em dupla, prefiro classificar os enunciados como pertencentes ao *Memorial 1* ou ao *Memorial 2*².

Para debruçar-me sobre os dados, dialogo com os estudos enunciativos na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Na próxima seção, falo do *pensamento bakhtiniano*, explanando ao leitor a maneira como tais estudos interagem com os dados da pesquisa.

1.2 Diálogos com o pensamento bakhtiniano

A interlocução com Bakhtin produz um efeito transformador: é impossível resistir às suas provocações. Não se penetra no mundo teórico de Bakhtin sem que se opere mudanças em nossa maneira de ser. (FREITAS, 2007, p 147)

Nesta seção, situo o leitor quanto aos diálogos que norteiam toda a pesquisa: diálogos oriundos do pensamento bakhtiniano. Para tanto, faço uma explanação sobre o Círculo de Bakhtin e suas obras, e em seguida falo sobre a maneira como os estudos bakhtinianos conversam com os memoriais analisados, os modos como penso uma pesquisa em tal perspectiva.

Os estudos do Círculo de Bakhtin, referenciados historicamente a partir de 1920, reúnem teorias de um grupo de intelectuais de diversas formações, multidisciplinar, que se dedicava ao estudo de temas referentes à linguagem.

² Os dois memoriais que compõem o *corpus* do estudo estão anexados ao fim da tese, com exceção das páginas que contém os nomes das bancas de avaliação, pareceres de aprovação, apêndices e anexos. Caso o leitor tenha interesse de acessar os memoriais na íntegra, eles estão disponíveis para consulta on-line na página da biblioteca da FURB, no endereço: www.bc.furb.br

Entre eles, Bakhtin, Medvedev e Voloshinov, produziram um arsenal de textos reflexivos que cada vez mais têm adentrado o ambiente acadêmico por suas colaborações na compreensão de diversos campos do conhecimento.

Quando me refiro ao Círculo de Bakhtin, portanto, falo de estudos que tem na linguagem seu foco de atenção. Dentre seus autores, centralizo minha discussão nesta pesquisa, principalmente sobre os textos assinados por Bakhtin e Voloshinov, já que são esses dois que se debruçam mais especificamente sobre uma teoria da linguagem.

Durante anos, foram atribuídos praticamente todos os textos do Círculo à autoria de Bakhtin, mesmo com as aparentes contradições que apresentavam. Clark e Holquist (1998) trazem testemunhos como provas da autoria de Bakhtin, e apresentam Voloshinov e Medvedev como participantes das obras apenas no papel de editoração. Todavia, essas provas não possuem características evidentes de tal autoria. Em contraposição, Morson e Emerson (2008) refutam a idéia de uma exclusividade autoral de Bakhtin, pela recusa do autor ao marxismo (dialética), ao estruturalismo (o conceito de “código”) e à semiótica.

Os textos mais conhecidos com autoria contextada são *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) e *Freudismo: Um espaço Crítico* (de Valentim Voloshinov-1927) e *O Método Formal na Literatura* (de Pável Medvedev-1928) e outros artigos publicados pelos dois autores. Concordo com Morson e Emerson (2008) que Bakhtin não era marxista nem semiótico ou formalista.

Uma das idéias centrais do pensamento bakhtiniano é a de que o conhecimento, para ter validade e autenticidade, não precisa necessariamente estar sistematizado nem mesmo fazer parte de qualquer sistema. Pelo contrário, os aspectos mais interessantes dos estudos em ciências humanas se perdem quando enquadrados em um sistema único, fechado. Portanto, a descrição de Bakhtin como um sujeito marxista, semiótico, estruturalista, formalista ou adepto de qualquer outro desses *ismos* não tem razão de existir, pois vai contra seus escritos e sua concepção de linguagem.

Já as obras de Voloshínov e Medvedev são declaradamente marxistas, embora seja possível defender a idéia de que há influências de Bakhtin nas suas reflexões, especialmente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Assim, sou partidário da tese de que Voloshínov e Medvedev produziram obras sobre literatura e linguagem não menos importantes do que as assinadas por Bakhtin, e nas quais se encontram, inclusive, idéias de Bakhtin, mas que não foram escritas por ele.

Concordo com Faraco (2009) que a expressão que identifica o conjunto da obra, *Círculo de Bakhtin*, no entanto, foi uma denominação atribuída a esses intelectuais *a posteriori* por estudiosos dos seus escritos, e que Bakhtin surge como o grande nome do Círculo pois foi quem, dentre os intelectuais, produziu a obra mais significativa.

Segundo Morson e Emerson (2008), o pensamento bakhtiniano pode ser compreendido ao logo de quatro fases. A compreensão em períodos é importante para que se possa pensar um Bakhtin mutante, diverso, difuso e em constante processo de reelaboração de suas próprias idéias. Por isso, faço uso de tal cronograma temporal para melhor compreensão da obra do autor.

O primeiro período vai de 1919 até 1924. *Arte e responsabilidade* é a mola propulsora em forma de artigo publicado em uma revista provincial. São desse período também *Autor e Herói na atividade estética* (inédito até 1975) e *Para uma filosofia do ato*, que aparece em 1986 e foi recentemente traduzido para o português. Esse ciclo se fecha com a dissertação *O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Arte Verbal*, datado de 1924. Nessa época, não era a palavra o ponto crucial das idéias de Bakhtin, seu interesse estava voltado para atos éticos e estéticos. Entre dificuldades para estabelecer uma metodologia para o estudo da estética do conteúdo e reflexões sobre a palavra como ato assumido, assinado e responsável, é possível perceber algumas marcas do que ele mais tarde compreenderia como *dialogismo*, na tentativa de aproximar arte e vida, num processo de discussão sobre *responsabilidade* e *responsividade* (a presença da resposta do outro).

Do segundo período, 1924 a 1929-30, temos *Problemas da Poética de Dostoiévski*. A principal contribuição desse estudo é a descoberta da linguagem como ponto crucial dos escritos bakhtinianos. É nesse período que o ato de falar torna-se o mais privilegiado ato humano (MORSON e EMERSON, 2008, p.83), e o sentido de linguagem passa por uma redefinição nos aspectos referentes ao enunciado, à possibilidade de uma interlocução dialógica como mote das relações humanas. Nessa época, em oposição aos estudos de psicologia, os quais Bakhtin não apreciava como essenciais à compreensão da linguagem, aparecem os conceitos de *polifonia* e *bivocalidade*. O primeiro, até hoje perseguido por equivocadas interpretações, e o último como noção transicional para sua terceira fase.

O terceiro período é possibilitado pela descoberta de novos enfoques para a palavra, vai de 1930 até o começo da década de 1950. Há duas subfases a serem consideradas. A primeira é delimitada por um novo interesse no gênero, com ensaios sobre heteroglossia, uso da linguagem no romance e poética histórica, textualizados nas obras *Discurso no Romance*, *Da pré-história ao discurso novelístico*, *Formas do Tempo e do Cronótopo* e *O Bildungsroman e sua Significação*. A segunda dessas subfases acontece por meio dos escritos *Epopéia e Romance* e *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, ambos do início da década de 40. O deleite de Bakhtin nessa fase é o jogo livre, a experimentação, a crítica (MORSON e EMERSON, 2008, p. 110).

O quarto período de Bakhtin, que é também o último, está entre o começo da década de 1950 e sua morte em 1975. É um momento de retomada de conceitos, de recapitular temas éticos discutidos na década de 20. Bakhtin está agora mais acadêmico, inserido em universidades, e com uma fama que ultrapassa a de um exilado político. Após ter lecionado na Faculdade Estatal de Professores de Mordóvia e na Universidade de Saransk, Bakhtin foi redescoberto numa sequência de publicações que o levaram a ser conhecido como uma figura cultuada na década de 70.

Há, nos escritos finais de Bakhtin, a busca por uma espécie de auto-compreensão, de articulação de conceitos em versão “melhorada”, num esforço

de integração das discussões realizadas ao longo de sua carreira. Ao mesmo tempo em que ele vê publicadas obras reunidas que abarcam uma temporalidade que vai dos anos 20 aos 70, ele escreve também novos ensaios, com enfoques mais maduros com relação às concepções de linguagem e de compreensão da própria ciência humana (MORSON e EMERSON, 2008, p. 115). Surgem nesse período os textos: *O Problema do Texto na Linguística, na Filologia e nas Ciências Humanas: Uma Experiência na Análise Filosófica* (1959-1961), *Para uma Metodologia das Ciências Humanas* (1930 e reelaborado em 1974), *Notas de 1970-71* e *Gêneros do Discurso* (1951-53), todos estes publicados no Brasil nos volumes de *Estética da Criação Verbal*. A primeira edição de 1992, que teve por base a tradução francesa, e a segunda de 2003, e reeditada em 2006, com tradução direta do russo.

Uma quinta fase, obviamente, corresponde ao período póstumo de Bakhtin. Desde sua morte até hoje, inúmeros são os debates, discussões, congressos e conferências que se debruçam sobre a obra bakhtiniana, suas provocações, suas afirmações, negações... Para esta pesquisa, interessa o fato de que o Círculo de Bakhtin foi responsável por levantar questões que vão além de um estudo de linguagem, avançando para um estudo de modos de vida, de possibilidades de ser e estar no mundo.

Esta tese abarca os pressupostos da investigação qualitativa em educação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa pretende analisar um ambiente/acontecimento/evento natural a partir de um interesse específico no processo e nas relações humanas, mais do que em resultados e formas finais de quantificação de serviços e produtos. Nessa abordagem, o significado tem importância vital, pois ele se constrói de uma forma indutiva, que se molda a cada situação e de formas diferentes. A análise, nesse caso, implica em buscar compreensões ancoradas em um diálogo com a materialidade enunciativa, de forma a produzir outros enunciados, outros argumentos que ampliam determinada discussão para além de um sentido dado, encontrando assim aproximações com o que Faraco (2009) aponta como uma resposta ativa diante de um texto.

No pensamento bakhtiniano, só se pode conceber como objeto de pesquisa das ciências humanas o próprio homem. O homem nas suas interações, entre enunciados, social, que é constituído nas relações com o outro. Por isso, estudar o homem, é estudar o dinamismo da enunciação. E é um homem, o pesquisador, que estuda outro homem, o pesquisado. Há interação na própria pesquisa. Nesse sentido é importante refletir que:

Bakhtin critica as ciências humanas que, sofrendo de um complexo de inferioridade em relação às ciências naturais, sacrificam sua especificidade esquecendo que seu objeto é precisamente *não um objeto*, mas um *outro sujeito*. Como o objeto das ciências humanas é um outro sujeito que tem voz, o pesquisador, ao se colocar diante dele, não apenas o contempla, *mas fala com ele*. É uma relação em que se encontram dois sujeitos, portanto, *uma forma dialógica de conhecimento*. (FREITAS, 2007, p. 145)

As ciências humanas, quanto mais se aproximam das necessidades de exatidão, codificações e objetividade, mais se distanciam do caráter humano do sujeito. Freitas (2007, p.146) ainda defende a interlocução com Bakhtin no campo da educação não como a inauguração de uma metodologia, mas como a possibilidade de uma “nova visão de mundo, que se revela numa outra forma de olhar a educação”.

A perspectiva bakhtiniana, ao trazer a importância do social, do outro, do contexto, em uma discussão sobre linguagem que implica *alteridade*, *multivocalidade* e *interação verbal* como constituintes do sujeito, tem fundamental contribuição a dar para os estudos em educação. Importante retomar que a *esfera de produção* dos enunciados analisados nessa pesquisa, é o ambiente universitário e, portanto, escolar.

Quando me refiro à universidade, nessa pesquisa, estou falando de escola, de um espaço onde a cultura escolar está presente, pois se trata de um contexto de ensino, de aprendizagem e de relações pedagógicas.

Barroso (1996) defende a investigação da cultura da escola como uma abordagem de pesquisa *multirreferencial*, *multipolar* e *interdisciplinar*. Por isso, os capítulos dessa tese trazem discussões entrelaçadas por meio de referenciais

educacionais, teatrais e enunciativos, articulando conceitos e noções de forma que eles possam auxiliar na compreensão e análise dos dados ao longo da pesquisa.

Cabe aqui uma reflexão a partir da noção de *campo/esfera* da comunicação enunciativa, da qual fala Bakhtin. Primeiramente preciso pensar com Bakhtin que um enunciado absolutamente neutro é impossível. O enunciado sempre está em diálogo com seus elos precedentes e posteriores, e é condicionado a diferentes identidades temáticas e por seu pertencimento a determinados campos da atividade humana (GRILLO, 2008).

O enunciado sempre terá relação com a antecipação da *atitude responsiva*, o conhecimento da posição enunciativa dos participantes da interlocução, seus gostos, suas preferências, seus desejos. Essa relação também está condicionada às especificidades de determinado *campo/esfera*. Assim, ao enunciar, o sujeito responde ativamente a enunciados precedentes e também considera a antecipação da posição *responsiva* do seu interlocutor. A noção de *campo/esfera* está presente em toda a obra bakhtiniana, pois sua compreensão consiste em olhar para a palavra do outro como uma palavra não separada do contexto em que é produzida:

As esferas dão conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e dos seus gêneros (GRILLO, 2008, p. 147)

A *esfera* onde os enunciados são produzidos, no caso dessa pesquisa, é a *esfera* universitária, que carrega consigo marcas da academia: suas organizações, suas burocracias, suas avaliações; aspectos que estão relacionados ao ambiente educacional. Os sujeitos escrevem seus memoriais a partir da sua posição enunciativa de acadêmicos, estudantes de teatro. A noção de *campo/esfera*, portanto, precisa permear toda a análise dos dados, pois os sujeitos sabem pra quem escrevem, sabem quem são seus primeiros interlocutores, e isso se constitui numa marca enunciativa que retira da própria análise qualquer possibilidade de ingenuidade interpretativa. Não é possível olhar

para os dados a partir de uma perspectiva sistêmica, pois o sentido das palavras que os compõem é sempre ideologicamente orientado (CASTRO, 2007).

Ao pensar a escolha de Bakhtin para a análise de enunciados recorrentes de práticas que acontecem em tal *esfera*, a universitária, e, por conseguinte, educacional, convido o leitor a refletir comigo: seria Bakhtin o melhor pensador para dialogar com os dados desse estudo que tem seu centro de interesses numa prática teatral que acontece na universidade? Seria Bakhtin um pensador da educação? Em primeira instância não, mas ao conhecer suas proposições já não é mais possível desvincular seus estudos do campo educacional.

É do interesse dos estudos em educação, a compreensão do contexto escolar, das interações, dos papéis sociais e dos modos de funcionamento das relações pedagógicas. Há então, que se considerar as contribuições do pensamento bakhtiniano. Ao discutir o enunciado como intrínseco às relações humanas, Bakhtin traz à tona possibilidades de pesquisar o sujeito pelo que fala, mas não na proposta de analisar um texto, e sim de olhar o sujeito nas suas multifacetadas dimensões, e a partir do que ele enuncia, compreender o seu contexto.

O viés bakhtiniano defende uma compreensão que é “ativa, dialógica, que é busca de sentido, que contém a possibilidade da contrapalavra ou da réplica, e que é, portanto, interpretação responsiva.” (KRAMER, 2007, p. 183) O sujeito pesquisado tem voz, tem autoria. Por isso dialogo com ele, escuto-o, respondo-o. Não há um olhar crítico sobre o objeto, como no caso de outras interpretações de dados. Desse modo, justifica-se o fato da teoria, nesta tese, estar aliada aos enunciados. Realmente ela não está desvinculada, não existe a possibilidade da desvinculação.

Essa conversa bakhtiniana tem o objetivo de solicitar ao leitor que entremos num acordo quanto a isso: o que tenho são diálogos sobre modos de ser, de viver, de se relacionar. Modos de compreender os trajetos dessa pesquisa em meio a tantas escolhas que foram necessárias, em meio à academia que ainda carrega em suas instâncias as necessidades de formalização e codificação.

Busco em Faraco uma voz que caminha nessas ponderações:

Parece-nos que já está bastante evidente que Bakhtin não nos oferece uma teoria particular ou um modelo formalizado nos termos com que a academia se acostumou. [...] Pela primeira vez parece possível pensar as questões da linguagem para além das amarras de um raciocínio dicotômico.[...] Pela primeira vez, descortina-se a possibilidade de conectar o agir do homem – na sua condição essencial de ser histórico, criador, transformador e em permanente devir – com uma linguagem fundamentalmente plástica, isto é, adaptável à abertura, ao movimento, a heterogeneidade da vida humana. (FARACO, 2007, p. 101, 104, 105)

O autor, ao discutir a perspectiva bakhtiniana, fala da importância de se pensar Bakhtin como o primeiro pensador contemporâneo a falar da linguagem sem dissociá-la da própria materialidade da vida social, e esse modo de pensar a condição humana em seu mais variado senso de globalidade permite uma pesquisa dialógica, através da qual seja possível “ouvir e escutar amorosamente a palavra do outro” (Faraco, 2007, p. 99). Essa é uma forma de pensar que se afasta radicalmente dos moldes hegemônicos do mundo acadêmico, por isso é inútil atribuir classificações e rótulos também hegemônicos ao pensamento bakhtiniano.

Ainda para pensar as contribuições de Bakhtin para as ciências humanas, e neste trabalho especificamente para o campo da educação, Castro (2007, p. 94) fala da pesquisa bakhtiniana como uma “relação axiológica com os fenômenos humanos e construída através do diálogo entre pontos de vista distintos sobre o homem, sua natureza e sua história”. Nesse viés, estudar o mundo humano se constitui num olhar para o outro, num debruçar-se sobre o pensamento do outro, seus enunciados, seus valores.

Eu, enquanto pesquisador, do lugar da minha *exotopia*, do meu *excedente de visão*, preciso fazer um “contínuo exercício de captar das palavras do outro a sua essência epistemológica; seu ponto de observação valorativo do mundo, seu mirante.” (idem). Tarefa à qual me proponho ao dialogar com os memoriais de formação em teatro.

Essa pesquisa defende, portanto, o *dialogismo* como possibilidade de escuta investigativa. Por isso situo esse estudo no “universo silencioso que é a escrita” (AMORIM, 2004 p. 117) visto que são enunciados em forma de memoriais que compõem o escopo dos dados analisados. A partir do enunciado como fonte de dados, pretendo refletir sobre as questões levantadas, num exercício de análise que considera a escrita do sujeito como construção múltipla de sentidos e como ponto de partida para reflexões sobre o teatro, a universidade e os agentes de processos artísticos em contextos educacionais. Por isso a enunciação, neste estudo, vai além de uma teoria, integrando-se ao corpo do trabalho, constituindo-se na própria pesquisa.

O homem é, antes de tudo, um ser falante, que se expressa e interage por meio da enunciação. Nessa perspectiva, tanto o pesquisador como o sujeito a ser pesquisado são produtores de enunciados, o que permite que a pesquisa aconteça por meio desse processo dialógico. Amorim, ao escrever sobre o *dialogismo* como possibilidade de pesquisa, complementa que:

[...]o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhes conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas. [...] O pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver. (AMORIM, 2008, p. 100)

A partir de uma noção de linguagem que, necessariamente, acontece na interlocução entre autores de diferentes áreas, notadamente da educação, dos estudos enunciativos e do teatro, essa pesquisa mantém em todo o seu percurso, um caráter dialógico, e é nesse sentido que o texto segue.

Em uma situação de enunciação um sujeito fala sobre si e sobre o outro, e ao seu enunciado são atribuídos sentidos que apontam para o lugar de onde ele fala, e para as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais a interação

acontece. Segundo Lopes (1998), os interlocutores vão construindo sentidos ao se envolverem e ao envolverem os outros na enunciação. Assim, a *alteridade* e o contexto são categorias básicas para que se possa compreender de que maneira o sentido é construído socialmente. É por esse processo de constituição do sentido, no qual a presença do interlocutor é indispensável, que as pessoas se tornam conscientes de quem são e constroem suas identidades sociais a partir da linguagem (AMORIM, 2004). Nessa perspectiva, compreende-se a escrita como meio de reflexão sobre determinado objeto, que nesse trabalho é o processo de montagem de um espetáculo teatral no contexto universitário.

Para Bakhtin/Voloshinov (2010), cada sujeito, a partir do enunciado do outro, constrói sua auto-imagem e se posiciona socialmente, exercendo diferentes posições e estruturando sua personalidade individual. É por meio da linguagem, que acontece em determinado território social, que a enunciação está situada como produto de interação e as relações são estabelecidas. Por meio de uma cadeia de enunciados que vão sendo produzidos, os sujeitos atribuem sentidos e vão sofrendo *alternâncias* ocasionadas pelas *vozes sociais* que permeiam a *esfera* onde a situação de enunciação está acontecendo. Nos memoriais analisados nesta pesquisa, a relação dos enunciados com as *vozes sociais* é determinante para a compreensão da prática enunciativa, já que o sujeito fala deixando *pistas lingüísticas* sobre si e sobre os seus outros (GERALDI, 1997).

Olhar para o processo de criação teatral, tentar compreendê-lo, buscar seus sentidos, requer um diálogo com vozes de diferentes campos do conhecimento, por isso pretendo trazer para essa pesquisa olhares múltiplos de autores que discutem a interação que se dá entre os sujeitos participantes de uma situação enunciativa, nesse caso, a prática de montagem de um espetáculo teatral no âmbito acadêmico. Mas o centro de análise recai sobre os estudos bakhtinianos, aos quais recorro por meio de textos originais e de autores que discutem suas teorias.

Os enunciados que analiso são experiências de vida, memoriais de pessoas que estiveram juntas pela arte, juntas por um objetivo, para colocar em cena uma obra teatral. O processo de criação teatral é, intrinsecamente,

relacional. Por isso o foco dos estudos está na compreensão desse processo. E também por isso a escolha pela análise desse processo na perspectiva bakhtiniana tem seu fundamento, é embasada em uma possibilidade de pesquisa calcada na *alteridade*, na qual o próprio pesquisador entende sua prática, permite-se à mudança e abre-se a dialogar com seu objeto de estudo.

A seguir faço esse exercício. Nos dois próximos capítulos penso o teatro à luz da perspectiva bakhtiniana, sem fechar possibilidades, sem delimitar conceitos, mas fazendo exatamente o contrário, buscando nos estudos do Círculo de Bakhtin, os diálogos possíveis com o mundo teatral como dito, como é enunciado pelos sujeitos dessa pesquisa.

No primeiro deles, *VOZES DA EDUCAÇÃO NO TEATRO*, o interesse das reflexões recai sobre os enunciados a partir dos quais é possível perceber as *vozes da educação* como integrantes da prática teatral. Chamo de *vozes da educação* os pertencimentos enunciativos correspondentes a tal campo, especificamente os dizeres dos sujeitos que falam dos processos educacionais em meio aos processos artísticos.

Em *VOZES DO TEATRO NA EDUCAÇÃO*, priorizo a análise do conjunto de enunciações que apontam para as aproximações entre o fazer teatral contemporâneo, onde circula uma voz propriamente artística, com suas especificidades, e a maneira como ele começa a aparecer nos enunciados dos sujeitos na universidade. Poderíamos dizer que, assim como há uma cultura escolar, existe também uma cultura teatral, ambas agrupando e envolvendo sujeitos constituídos pelas vozes pertinentes a tais áreas.

São de interesse das *vozes do teatro*, as maneiras de ensinar, de aprender, de dizer, de conviver, que não são peculiaridades do ambiente educacional, que não estariam sendo ditas pelos sujeitos se eles estivessem em um ambiente que não fosse também um lugar de prática teatral. Dizeres sinalizando que as práticas das quais estão participando são práticas artísticas, repletas de vozes que circulam em contextos artísticos e que adentram o contexto universitário de formação em teatro.

Não há como alocar as *vozes da educação* e as *vozes do teatro* em dois pólos distintos e inseparáveis de análise, até porque esse trabalho é resultante de escritos sobre processos de criação cênica que acontecem na universidade, um espaço de educação. As vozes coexistem numa mesma *esfera*. O exercício de escrita dessa tese consiste em sinalizar as direções em que essas vozes ecoam, pensando os momentos em que uma ou outra se acentuam mais ao ecoarem em meio aos enunciados.

Esta pesquisa é constituída de inúmeras vozes. Sujeitos escrevem, e nos seus dizeres as vozes aparecem difusas, dispersas, mas não separadas. Se não há como categorizar as vozes, compreendo que nos memoriais os sujeitos falam de muitas coisas, seus dizeres vão além de enunciados sobre educação e teatro. Falam de suas vidas, de diferentes teorias, apontando para uma *multivocalidade* que uma tese não daria conta de analisar, pelos *ecos e ressonâncias* de cada dizer, de cada enunciado. No entanto, ao ler os memoriais, as vozes que mais me chamaram atenção foram as que possibilitam reflexões sobre a educação no teatro e o teatro na educação. Tal direcionamento não é ocasional, pois meu interesse em discutir tal temática, está aliado à minha constituição enquanto sujeito. Sujeito que vem do teatro, e acredita no teatro enquanto processo de educação e de linguagem.

2 PRIMEIRO CAPÍTULO: VOZES DA EDUCAÇÃO NO TEATRO

A verdadeira liberdade pessoal e a auto-expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre o aluno e o professor, e as dependências do aluno pelo professor e do professor pelo aluno sejam eliminadas. (SPOLIN, 2006, p. 8)

Para Bakhtin (2006) é o enunciado o principal meio de comunicação humana. É dele que provém o dado (realidade) primeiro e propulsor de qualquer investigação em ciências humanas. É o enunciado que possibilita os estudos que têm o homem como objeto de pesquisa. Partindo do enunciado, os diálogos com a natureza, com as relações, com as maneiras de ser e estar no mundo são possíveis.

O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. Pode-se encontrar para ele e para a sua vida (o seu trabalho, a sua luta, etc.) algum outro enfoque além daquele que passa pelos textos de signos criados ou a serem criados por ele? Pode-se observá-lo e estudá-lo como fenômeno da natureza, como coisa? [...] Por toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo.[...] Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2006, p. 319)

A interação entre o pesquisador e os seus dados é, portanto, fundamental numa pesquisa de abordagem bakhtiniana. As materialidades enunciativas dão vazão à interpretação do pesquisador, e ele próprio é confrontado com as vozes que constituem sua análise.

A complexidade e simplicidade da pesquisa se misturam num processo que é dialógico por natureza, pois os sentidos estão em jogo. Mas não são sentidos únicos nem corretos. São sentidos que pretendem gerar outras reflexões, outros diálogos, com outras vozes que continuam o processo de interlocução.

Ao iniciar a análise dos memoriais de formação em teatro, algumas perguntas começaram a nortear a escuta dos dizeres. Seria possível analisar tudo, toda a materialidade contida nos escritos, todas as vozes constituintes de

tais enunciados? A resposta é uma só: não existe essa possibilidade. Existe sim, o diálogo com os dados em uma análise que contemple alguns aspectos do que dizem sujeitos, que consiga compreender alguns enunciados, sem, no entanto, ousar dar conta de toda complexidade da gama enunciativa de cada um dos memoriais.

A análise é, portanto, uma *relação dialógica* do pesquisador com seu objeto. Dialógica no sentido que Faraco (2009) aponta como um tipo de relação que não pode ser reduzida à ordem lógica, mecânica, psicológica ou natural. Para o autor, as *relações dialógicas* na perspectiva bakhtiniana são relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, mesmo que eles estejam separados um do outro no tempo e no espaço. Mesmo que estes enunciados não saibam nada um do outro, ao serem confrontados quanto ao seu sentido, estarão em *relações dialógicas*.

O autor, ao desenvolver a temática do diálogo em sua acepção bakhtiniana, fala que o diálogo precisa ser compreendido como uma unidade da interação social. As *relações dialógicas* não acontecem como “um complexo de relações entre palavras; mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas” que acontecem “num contexto social dado e não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias” (FARACO, 2009, p. 66-68).

Com tal explanação no início deste capítulo pretendo estar em sintonia com o leitor quanto ao sentido da análise. Uma análise que acontece dentro das possibilidades das *relações dialógicas*, que compreende os próprios enunciados analisados como propostas de relações dialógicas, com suas concordâncias, lutas, embates vocais, a partir das quais é possível refletir sobre os sentidos dos processos de criação teatral na *esfera* acadêmica, tomando como base reflexiva os dizeres dos sujeitos que vivenciaram tais processos.

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material lingüístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, **tenha fixado a posição de um sujeito social**. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas

empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p. 66)

O exercício de análise busca estar sintonizado com esta perspectiva, por meio da qual seja possível compreender o enunciado na sua inteireza, na sua relação com dada *esfera da interlocução*.

Este capítulo se subdivide em quatro seções, que não estão dissociadas uma da outra, nas quais vozes imbricadas se sobrepõem e também dialogam entre si. Na primeira delas a discussão se debruça sobre os *imaginários sociais* de professor, a maneira como se fala dele, o que é dito sobre o professor como condutor das práticas teatrais na universidade. Na segunda seção a análise recai sobre o sentido da autoridade que ecoa a partir dos enunciados. Autoridade que aparece em meio aos diálogos e discussões propostos durante os processos de criação cênica. A avaliação docente é uma das temáticas da terceira seção, na qual a partir dos enunciados dos sujeitos os sentidos do olhar do professor para os processos vivenciados são postos em discussão. Temática que também não se separa das reflexões sobre a sala de aula de teatro, que na quarta seção integram o interesse da análise. Nesta quarta seção, o olhar interpretativo se direciona ao dizeres sobre a sala de aula, a noção de atividade em tal *esfera* e sua relação com as angústias dos sujeitos quanto ao tempo necessário para desenvolvê-las.

2.1 Imaginários sociais de professor: A professora sempre faz um comentário construtivo...

Se o sujeito é constituído nas suas relações, por meio da interação que acontece no jogo de vozes enunciativas, o aluno é constituído pelo professor e vice-versa. Além disso, também é constituído pelas vozes da escolarização, vozes das relações escolares, da *esfera* educacional do qual fez e faz parte, e por isso, ao falar de tal *esfera* reproduz enunciados repletos de sentidos pertencentes a tal contexto.

As vozes se articulam por meio de relações de reconhecimento mútuo, efetivadas nas trocas sociais que acontecem no espaço escolar. Assim o aluno se vê como aluno a partir da troca social com o professor e por sua posição enunciativa estar alocada no próprio papel de aluno, carregando consigo os sentidos constitutivos de tal posição.

Essas relações têm sido objeto de estudo no campo das ciências escolares por colocar no centro da discussão diferentes vozes que se entrecruzam no fazer educativo: entre elas a voz do aluno e a voz do professor. Nesta seção de análise estão em foco os *imaginários sociais* de professor, não em contraposição à imagem de aluno, mas em constante relação, pois nos enunciados dos acadêmicos o professor acaba ganhando importante espaço como orientador do processo educacional em teatro.

O papel de professor, segundo Arroyo (2000) carrega traços marcantes, misturados e incômodos, que personificam uma imagem que foi construída socialmente, no decorrer da história. O autor aponta para a imagem do professor como resultado de uma herança social, vocacional, a imagem do mestre divino, detentor do saber, salvador, que professa uma arte e abraça doutrinas, modos de vida e ideais, e por isso precisa (segundo a visão construída historicamente pela sociedade) ser respeitado como tal.

Para pensar os dizeres dos alunos sobre os professores nas montagens teatrais escolhi refletir a partir do seguinte enunciado:

As aulas de Treinamento se deram de forma dinâmica, agradável, um lugar onde não há o certo e errado e onde a professora sempre faz um comentário construtivo. A maior qualidade positiva desta aula é a forma como ela é conduzida pela professora: com um extremo embasamento teórico-prático, ela demonstrou durante todo o processo, possibilidade de adaptação à turma, por muitas vezes enquanto o grupo se mostrava cansado ou com algum problema interno, ela intervinha de alguma forma que auxiliasse e não perdesse o trabalho (Memorial 2, p. 41)

Neste enunciado há múltiplos sentidos para a prática teatral, que corroboram uma compreensão das funções e *vozes sociais* de professor e aluno,

saberes docentes, vivências amenizadoras e motivacionais e foco no processo de trabalho. Acentuam-se as *vozes da educação*.

Quando o sujeito se refere ao processo de criação artística como uma aula (**A maior qualidade positiva desta aula...**), há referência a um processo de escolarização no ambiente acadêmico, e mesmo em um trabalho que implica necessariamente procedimentos cênicos de montagem de espetáculo, a relação que se estabelece é uma relação educacional, pois não é tratada como um momento, ou um ensaio, e sim como uma aula. Esta é uma primeira oportunidade de se pensar o processo de montagem teatral na universidade como uma prática pertencente ao campo da educação. A forma como estas aulas acontecem e o sentido da aula de teatro é discutido com mais afinco na quarta seção deste capítulo. Aqui o objetivo é sinalizar a maneira como as *vozes da educação* começam a aparecer nos enunciados dos sujeitos.

Lembro ao leitor, que nos memoriais os acadêmicos falam de todo o processo de montagem do espetáculo, que acontece na interação entre todas as disciplinas práticas do último semestre do curso, e não apenas da disciplina específica Prática de Montagem III. Porém, não é de interesse dessa pesquisa separar o processo por aulas ou por professor. Analiso *imaginários* de professor, *imaginários* de aula, que vão sendo recorrentes durante a escrita. Mesmo que os acadêmicos estejam fazendo referência a professores e disciplinas distintas, sua escrita retrata um processo vivenciado, e é para os enunciados recorrentes desse processo que meu olhar se direciona. Fala-se do fazer teatral, mas por um enunciado que é sobre relações educacionais, sobre uma relação existente entre professores e alunos.

Forquin (1993), ao discutir as relações escolares, aborda questões que nos interessam principalmente no que se refere à cultura escolar como um tipo de cultura que pode estar presente em diversos meios e instituições de ensino, e que carrega marcas de uma *esfera social* com suas especificidades, limites e construções sociais. Se existe uma cultura escolar nos entremeios de uma montagem teatral, ela pode ser identificada pelo lugar no qual está inserida: a universidade; pelos limites que a definem, a disciplina curricular; e pela existência

de alunos e professores, para os quais a interação é fato estabelecido por historicidades e construções sociais.

Ao enunciar: **a professora sempre faz um comentário construtivo**, o sujeito antecipa sua construção enunciativa de um *imaginário social* de professor, que vem sendo mostrada em seguida, na atribuição do sucesso da aula à forma **como ela é conduzida pela professora**.

Como compreender a voz da professora fazendo um comentário construtivo em meio a um processo de criação teatral que precisa de orientações? Como alocar sua voz num nível de igualdade se ela é uma voz de autoridade quando proferida a partir do lugar da docência?

Esse enunciado traz possibilidades de reflexão sobre a voz de autoridade discutida por Bakhtin (1998). Para o autor, essa voz pode ser *autoritária* ou *interiormente persuasiva*, como discutiremos na próxima seção. Nesse caso, a professora atua como uma voz de caráter persuasiva interior, pois o fato de fazer um **comentário construtivo** (o que indica a escolha de não se utilizar de um enunciado imperativo), não impede que essa voz seja reconhecida como autoridade, pois é partir dela que o processo é conduzido.

O enunciado ainda traz o advérbio **sempre**, indicando uma situação que se repete, que se constitui em um jogo de vozes sobre o modo de ser e agir dessa professora.

Quero me ater, entretanto, ao enunciado que fala sobre a forma como a aula é **conduzida pela professora**, pois ele possibilita reflexões a partir da noção de *imaginários sociais*, foco desta seção.

O fato de a professora sempre conduzir a turma está diretamente relacionado ao que Arroyo (2000) aponta como os *imaginários sociais* de professor como um ser que rege, guia e ilumina o caminho dos alunos. A voz do professor, historicamente está marcada por características que o aproximam de uma divindade, de um lugar até mesmo religioso, que lhe dá o direito de proferir

palavras, orientações que devem ser seguidas pelos alunos, para que tenham garantido o sucesso e alcance de suas expectativas.

A condução está relacionada ao reger, ir à frente, desbravar, apontar um caminho, quase que como um turismo certo, no qual todos seguem a direção daquele que já conhece o percurso. E esse papel, historicamente, cabe ao professor. O sujeito, ao enunciar tal condução, usa um termo que assimilou em suas vivências sociais e atribui ao professor uma função de exemplo, de modelo. Quem conduz, leva. Leva para um lugar, conduz à um outro espaço, diferente daquele que o sujeito está no momento.

Em uma aula espera-se que o professor conduza o processo. É dele essa responsabilidade. Isso remete a uma expectativa que o aluno tem ao interagir com o professor. Ao participar do trabalho educativo, o aluno precisa ser orientado em seus processos. No enunciado, o sujeito evidencia o fato de a condução da professora ser a **maior qualidade positiva desta aula**, isto é, a qualidade da aula está em suas mãos. Há uma preocupação enunciativa de ressaltar a forma desta condução como qualidade, como fator positivo.

Se penso com Bakhtin que o sujeito fala para alguém e em seu enunciado ele já antecipa o que poderia ser a resposta ativa do seu interlocutor, é possível perceber que é como se o sujeito pudesse, no memorial, dar um recado ao professor, de que suas aulas tem uma situação muito positiva, e destacar esta situação adjetivando-a. Faraco (2009) ao discutir o pensamento bakhtiniano reitera que o sujeito sempre enuncia a partir de tons valorativos, que os dizeres são sempre axiológicos, carregados de entonações. A escrita, nesse caso, é a voz do sujeito mostrando suas nuances, negando ou afirmando outras vozes, e imprimindo nelas sua opinião, seus valores, seus anseios. Ao destacar como uma qualidade positiva da aula o que poderia ser uma prática recorrente, o sujeito deixa ecoar um *imaginário social* de professor.

Para Arroyo (2000), os *imaginários sociais* de professor são heranças sociais advindas de uma história de luta por melhores salários, plano de carreira, condições de trabalho e direito à qualificação permanente. Arroyo considera que a

profissão docente possui uma identidade socialmente determinada, e quem a escolhe ou a encontra, não apenas a exerce, mas passa a ser professor carregando consigo a imagem da profissão, com seus traços marcantes e misturados:

Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. [...] Diferentes formas de ser professor e professora. [...] O desencontro entre imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e auto-imagens pretendidas por cada um cria uma tensão, um mal-estar que mantém sempre a pergunta: quem somos? (ARROYO, 2000, p. 29,30)

A citação aponta para a constituição do professor como um ser social, que interage em meio a vozes que o definem, que o marcam. Ao falar do desencontro entre imagens sociais e pretendidas, é na verdade uma luta de vozes que está em jogo, um conflito entre a voz ideológica, da instituição, da escolaridade, e a voz do próprio sujeito-professor, que ao enunciar sobre si não tem como fazê-lo separadamente da voz que circula socialmente. Em meio a lugares e heterogeneidades possíveis, a relação *professor x aluno* não escapa do jogo enunciativo que nela acontece, e é permeada por diferentes *imaginários* e *alocações vocais*.

Há nestes enunciados as *voces da educação*. O sujeito está em meio a um processo de montagem teatral, mas seu memorial não escapa do contexto educacional e das imagens que circulam em tal espaço. Esta pesquisa acaba se configurando como uma possibilidade de discussão que vai além do contexto do curso de Teatro-Interpretação da FURB. Pelos enunciados dos sujeitos, sou levado a refletir sobre o próprio sentido de ser professor, sobre a imagem que tenho de mim e que o outro tem de mim.

Por isso, a imagem do professor como condutor, como mestre que guia, leva-me a trazer para essa discussão o enunciado da professora Amanda Gurgel ao falar na tribuna do plenário da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Norte durante audiência pública realizada dia 10 de maio de 2011 para analisar o cenário atual da educação no Estado. Nos entremeios de sua fala de indignação,

surtem as proposições elencadas por Arroyo (2000), na negação desse papel constituído historicamente, apontando para uma emergência na reformulação da própria noção da profissão docente:

Estão me colocando dentro de uma sala de aula com um giz e um quadro pra salvar o Brasil? É isso? [...] Sou eu a redentora do país? Não posso, não tenho condições, muito menos com o salário que eu recebo. (*fragmento da fala da professora Amanda Gurgel, disponível no site www.viomundo.com.br em 01 de junho de 2011, transcrito por mim.*)

Na perspectiva do enunciado da professora, compreende-se que há uma imagem docente impregnada na sociedade, constituinte do próprio ofício docente. Então, é óbvio esperar que o professor guie sua sala de aula, conduza seus alunos. Expectativa a ser repensada, funções docentes a serem questionadas. Mesmo que Amanda Gurgel enuncie de outra esfera, politizada, seu enunciado permite a discussão sobre os diferentes *imaginários sociais* de professor que se acentuam em sua fala, e fica, nesta pesquisa, como convite a outros olhares para os seus dizeres.

Retomando o enunciado do memorial, as funções do professor ainda abarcam o conhecimento, e isso aparece no complemento enunciativo [...] **com um extremo embasamento teórico-prático**. Além do embasamento, que já se configura como uma característica docente, a teoria e a prática aparecem interligadas e reforçadas pelo adjetivo **extremo**, enfatizando o saber do professor em questão, colocando-o em uma posição hierárquica com relação aos demais, em um processo que parece obrigar o papel de professor a carregar a marca do saber. O conhecimento, assim, pertence ao professor, e cabe a ele ser o responsável por tal **embasamento teórico-prático**.

A acadêmica não chega a citar o resultado do trabalho e sim o percurso, e logo em seguida, fala da adaptação da professora a essa caminhada: [...] **ela demonstrou durante todo o processo, possibilidade de adaptação à turma**.

Há que se considerar que esses sujeitos estão escrevendo dentro da *esfera* acadêmica, e como dito no capítulo teórico, sabem pra quem escrevem, conhecem seus interlocutores, que são os seus próprios professores. Assim como

a escrita é um exercício dialógico no qual as vozes da enunciação estão sempre em movimento, a análise também o é.

Ao lançar um olhar para os sentidos do termo **possibilidade de adaptação**, ele está relacionado a um processo pelo qual a professora passou. O ser humano só precisa se adaptar a uma situação se ela não lhe for familiar, se não estiver acostumado com ela, e isso gera desconfortos. O sujeito aponta para um conflito nesse enunciado, que embora implícito, transparece na configuração enunciativa.

Há um conflito que parece estar silenciado no enunciado do aluno, pois seu foco está direcionado a discutir o inverso de um poder centrado quase sempre na figura docente. Poder que, da maneira como está descrito, encontra lugar de dispersão, e se espalha no espaço da sala de aula, dando aos sujeitos a possibilidade de *alteridade*, tanto para os alunos, na oportunidade de se manifestarem com suas opiniões e reflexões perante o percurso de criação, como para a professora, que se permite à *alteridade* ao mudar os rumos ecoantes de sua voz. Lembro que essa **adaptação** está diretamente relacionada ao verbo moldar, e que Bakhtin (2003) rememora que nos entremeios da linguagem o sujeito se constitui e vai se moldando às situações com as quais tem de lidar.

O enunciado acaba oportunizando uma importante discussão sobre o professor que se adapta a determinados contextos. Há, por um lado, a sensibilidade docente, ao perceber conflitos em sua turma e tentar resolvê-los, mas por outro lado a necessidade do professor de se *encaixar* em determinado sistema. Algumas exemplificações dão conta dessa reflexão: o professor ingressante numa instituição, que ainda não está familiarizado com regras estabelecidas de tal *esfera*, o professor que assume pela primeira vez uma disciplina que antes não lecionava ou o professor inexperiente no ensino superior.

Faïta (2004) aproxima essa reflexão da própria noção de gênero proposta por Bakhtin, aliada ao que se pode chamar de comunidade discursiva. A partir do momento em que o professor faz parte de determinado grupo social (região geográfica, universidade, departamento turma, espaço, tempo) ele passa a aderir

às *normas coletivas de vida* de tal *esfera* e a adaptação aos seus outros, às formas de agir, aos conceitos e noções, acaba sendo a única saída, a única possibilidade de convivência em grupo. Na explanação do autor, a atividade docente constitui-se em uma sucessão de momentos com problemas a serem resolvidos. Essas situações se configuram em:

[...] determinações econômicas, técnicas, regimentais...obrigam o sujeito a se redefinir a partir de seus próprios valores... Em relação a esse descentramento, não podemos deixar de pensar no professor que se encontra diante de coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino e que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver os problemas do cotidiano, em que abundam as escolhas a serem feitas para concluir as tarefas a realizar. (FAÏTA, 2004, p. 61, 62)

O fato de a professora intervir **de alguma forma que auxiliasse e não perdesse o trabalho**, pode ser interpretado também a partir do mesmo processo de adaptação à turma relatado anteriormente no enunciado. A professora também tem uma responsabilidade junto à instituição, há tarefas que precisam ser realizadas, daí provém suas intervenções para que o trabalho que vinha sendo desenvolvido não fosse *perdido*.

Como me propus, nesta tese, a pensar os dados de forma que eles também proporcionassem reflexões sobre minha própria prática, compartilho com o leitor algumas de minhas experiências enquanto professor de teatro na universidade.

O primeiro momento foi minha primeira experiência profissional acadêmica, ainda na FURB, quando lecionei pela primeira vez como professor colaborador as disciplinas de *Direção Teatral* e *Aspectos Visuais do Teatro*. Na ocasião a insegurança fazia com que a todo tempo eu estivesse prestando a atenção em cada palavra, em cada ato, pois sabia que estava sendo avaliado, tanto pelos alunos, quanto pela própria instituição. Outro fator que contribuía para o meu desconforto era a proximidade da faixa etária dos alunos com a minha idade. A relação entre idade e experiência é um construto social do qual não se escapa. Nos dois semestres seguintes minhas experiências docentes na FURB foram mais tranquilas. Eu já havia construído uma certa imagem de professor (ou me

moldado a ela), o que fazia com que minha adaptação a todos os outros processos fosse menos conflituosa.

Ainda lecionando na FURB, ingressei na UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis, como docente substituto da disciplina *Cenografia I*, no curso de Licenciatura em Artes Cênicas. Eu não conhecia a instituição, seus mecanismos de funcionamento, corpo docente e discente. Somente tinha ciência de que a disciplina estava alocada no sétimo semestre do curso, e que, portanto, os acadêmicos eram quase formandos. Mesmo tendo sido aprovado em processo seletivo público, a temática da disciplina não havia feito parte de meus estudos teóricos de mestrado, o que me causava certo desconforto diante dos alunos. Não era um campo de pesquisa com o qual eu tivesse afinidade teórica e prática que eu mesmo julgava necessária. A experiência foi de adaptação à turma, uma adaptação relacional, que não aconteceu no primeiro semestre da disciplina. Só consegui dialogar com os acadêmicos de forma natural, espontânea, em *Cenografia II*, ministrada no semestre seguinte, no qual eu estava também mais seguro e disposto às adaptações necessárias.

Outro momento do qual me recordo foi o meu ingresso na UFPR como professor do quadro efetivo. Da minha visão, da minha percepção, o processo de adaptação nesse caso foi mais fácil, pois eu, enquanto professor aprovado em concurso público, adentrei a sala de aula com outra postura, outras sensações. Os ecos e as *ressonâncias* do sentido de ser professor concursado, fizeram com que os conflitos relacionados à minha adaptação à turma e à instituição acontecessem de forma mais amena. Assumi as cadeiras de *Improvisação*, *Direção* e *Montagem de Espetáculos*, áreas de estudo com as quais eu já tinha mais experiência prática e teórica. Assim, minha adaptação ao sistema do curso e da UFPR era permeada por meus modos de enunciar, de me portar, de ser, e pelas *relações dialógicas* que aconteciam nesta *esfera*.

Esse processo de *alteridade* é constituinte das relações (Bakhtin, 2006), o que não escapa também das relações educacionais. O sujeito enuncia, antecipa as repostas do outro, responde, sempre a partir do seu lugar enunciativo. Sua

identidade vai se construindo nas interações, por isso, o moldar-se é intrínseco às movimentações relacionais, às *vozes sociais* pelas quais o sujeito é constituído.

Retomando os dados, a intervenção da professora soa como uma tentativa de contribuir para que o trabalho construído até então não perdesse sua essência em virtude do cansaço do grupo, ou de conflitos internos. Existe um foco, um objetivo a ser alcançado. Porém, a situação real, o que aconteceu para que a professora precisasse intervir com atitudes de auxílio, não aparece tão claramente nos escritos do sujeito e este silêncio tem seu fundamento na própria interlocução.

O conflito é inerente à linguagem, mas dependendo da situação enunciativa e da postura dos sujeitos no exercício da situação comunicativa, o conflito contribui para o acordo, para que os sujeitos da enunciação sejam constituídos pelos seus pares e alterem também seus enunciados e suas posições enunciativas. Não há indícios sobre a origem dos conflitos, mas ponderações sobre as tentativas de resolução. Há *relações dialógicas* em jogo.

Para Bakhtin (1998) afirma que tanto a discordância quanto a concordância são *relações dialógicas*. Estar de acordo não significa que não há embate vocal. Em uma enunciação é possível discordar ou concordar, e as duas possibilidades são dialógicas no sentido mais amplo em que se possa conceber a palavra diálogo. Há, neste enunciado, um conflito esmaecido pela intervenção da professora no sentido de amenizar as relações.

O enunciado analisado até aqui ainda será retomado na sessão sobre a sala de aula de teatro. Na ocasião discutirei o sentido de **certo e errado** nas questões referentes ao julgamento do professor sobre os processos teatrais.

As reflexões propostas nesta primeira seção não se esgotam em si mesmas. Elas nortearão todo o texto da tese, mesmo que nos outros enunciados meu gesto interpretativo esteja encaminhado em outra direção. A alocação desta temática na primeira discussão de dados é, no entanto, proposital, no intuito de, nesse primeiro olhar para os memoriais, compreender os *imaginários sociais* de professor como constituintes das relações. No segundo capítulo, no qual discuto a

acentuação das *vozes do teatro na educação*, a imagem do professor também estará presente, mesmo que os acadêmicos falem dele como diretor de espetáculos.

Outro de meus acordos com o leitor é, então, o assumir da incompletude desta análise em virtude da própria *multivocalidade* intrínseca aos enunciados. Um mesmo enunciado contém sentidos que estão além de uma seção, de um capítulo, ou mesmo de uma tese, pois ele é composto na gama heterogênea da heteroglossia dialogizada (Faraco, 2009). Meu exercício de análise surge muito mais como levantamento de algumas discussões a partir dos dizeres dos sujeitos. Discussões inacabadas e inconclusas, que encontram no ato da compreensão suas possibilidades dialógicas.

2.2 Autoridade docente: Após vários estudos e discussões...

Esta seção pretende esboçar a noção de autoridade a partir de um olhar para as vozes que circulam na *esfera* universitária de formação em teatro, a partir de como é dita, de como os sujeitos enunciam a presença da autoridade nesse contexto. A presença da autoridade nos enunciados, acontece em meio a própria heteroglossia, num movimento em que os sujeitos, mesmo que tentem dissipar ou amenizar tal discussão em virtude da interlocução com a banca examinadora dos memoriais, acabam apontado para diferentes sentidos de autoridade e múltiplas maneiras através das quais ela é exercida.

Quanto à heteroglossia, concordo com Faraco que:

Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante (FARACO, 2009, p. 58)

Para o autor, tal compreensão da dialogização da heteroglossia permite alocar no *plurilinguismo*, nas fronteiras do enunciado, *vozes sociais* de maneira entrecruzada, num processo multiforme no qual vão se formando outras vozes.

Vozes que refutam, respondem ao já dito, confirmam, antecipam respostas, procuram apoio em outras vozes, numa dinâmica dialógica sempre em movimento.

O seguintes enunciados podem auxiliar na compreensão desta dinâmica de vozes:

A cada dia o professor nos apresenta novos esquemas, rabiscos, desenhos e, principalmente, questionamentos. (Memorial 1, p. 18,19)

A partir dos comentários da professora levantei alguns questionamentos sobre o processo de construção desse espetáculo. (Memorial 1, p. 32)

Após vários estudos e discussões, a direção, efetivada pela professora, apontou as primeiras informações sobre a montagem. (Memorial 2, p. 40)

Nesses enunciados vemos a imagem de professores que questionam, que incitam o debate, que dão voz aos alunos provocando-os, no sentido de os fazerem chegar a conclusões importantes sobre suas criações, sobre seus processos vivenciais. Nesses jogos enunciativos os dizeres se cruzam, estão em embate, lutam entre si, se reconhecem... Há duas direções possíveis para pensar a *heteroglossia dialogizada*: a primeira delas está na possibilidade de que ela aconteça em meio aos diálogos, questionamentos, estudos, discussões. A segunda está nos próprios enunciados, no seu direcionamento à academia, nos quais a voz da autoridade docente aparece escamoteada entre as palavras escolhidas pelos sujeitos ao escrever sobre a interferências dos professores nos seus processos criativos.

No primeiro enunciado, o sujeito fala de um professor que traz **questionamentos** para a turma. Percebe-se que há uma prática de diálogos nesse processo educacional, e que existe um jogo de *vozes sociais* acontecendo. Mas mesmo em meio a essa prática *dialógica*, a voz do professor é fundamental, pois não depende apenas daquela relação momentânea, mas está aliada a todo um processo de construções *enunciativo-históricas, verbo-ideológicas*.

É o professor quem **apresenta novos esquemas, rabiscos, desenhos**. Qual o sentido da imagem docente para esses acadêmicos? O fato de o professor proporcionar o diálogo significa que sua voz de autoridade não está presente no processo? Existe alguma possibilidade de que a imagem de professor esteja desvinculada dos *imaginários sociais* que constituem os sujeitos no ato da escrita dos memoriais?

O segundo enunciado fala dos questionamentos de outra forma: **A partir dos comentários da professora, levantei alguns questionamentos**. Há conversas, sujeitos em diálogo, *responsividade*. A partir do que disse a professora foi possível que o acadêmico levantasse outros questionamentos, que por sua vez devem ter suscitado outras reflexões sobre o processo. Mas não é por acaso que o sujeito fala que foi a partir dos **comentários da professora** que ele pôde levantar outras questões. A voz docente prevalece no enunciado, mesmo que o sujeito tente amenizá-la, ou escondê-la nos entremeios do exercício de escrita.

Já no terceiro enunciado a voz docente fica mais evidente: **Após vários estudos e discussões, a direção, efetivada pela professora, apontou as primeiras informações sobre a montagem**. Aqui, fala-se do diálogo, fala-se da conversa, mas o sujeito finaliza dizendo qual a voz responsável pelos primeiros apontamentos sobre a montagem: a voz da professora, que aqui aparece como a voz da direção do espetáculo. Esse enunciado será retomado no segundo capítulo, quando discuto a encenação em processos colaborativos. Aqui o objetivo é o de refletir sobre a prevalência da voz docente em meio aos **estudos e discussões**.

Nos três enunciados os sujeitos acabam sinalizando a posição enunciativa do professor como uma voz sutil, mas não desprovida de autoridade.

Bakhtin (2006) aborda o processo de *assimilação* das palavras do outro. Para ele, a experiência enunciativa de qualquer indivíduo é formada e desenvolvida na interação contínua e constante com os enunciados dos outros:

[...] em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, em que o homem cresce e vive, sempre

existem enunciados investidos de autoridade, que dão o tom [...] nos quais as pessoas se baseiam, os quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças. Sempre existem estas ou aquelas idéias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época, verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 294)

Os três enunciados que compõem esta seção deixam transparecer a autoridade docente como constituinte das relações educacionais na academia. No interior da *heteroglossia dialogizada* sua análise é possível, pois a voz de autoridade não é citada como palavra, mas nas entrelinhas de outras palavras, na forma do sujeito de se relacionar com seus próprios dizeres ao enunciar. Assim, são os sentidos do enunciado que compõem a análise, sentidos múltiplos a partir dos quais a compreensão torna-se possível.

Bakhtin/Voloshinov (2010) considera que “A palavra revela-se, no momento da sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” (p. 67). Por isso, compreender o enunciado é compreender um contexto, uma *esfera* na qual diferentes vozes estão em envolvimento umas com as outras. O sentido de autoridade, nos enunciados precedentes, faz parte de uma situação específica de enunciação: a escrita de memoriais de formação em teatro, por isso tal sentido encontra-se entre os dizeres, passeando nas fronteiras do enunciado. Morson & Emerson, ao ampliar a discussão proposta por Voloshinov, argumentam que:

Por conseguinte, a linguagem que assimilamos chega até nós já dialogizada, como linguagem de-que-já-se-falou, já avaliada; é encontrada e aprendida como algo usado e remendado, mais como agregado que como sistema. [...] As palavras e as formas existem em nós do mesmo modo que existem no mundo social, não como “cadáveres nus”, mas como “impulsos vivos”, com memória e atividade. (MORSON & EMERSON, 2008, p. 161)

Em seus estudos, quando Bakhtin se atém ao tema da autoridade, começa escrevendo sobre o ensino de disciplinas verbais, e chega a uma proposição que interessa à análise enunciativa de processos teatrais: a *assimilação* da palavra do outro em meio ao diálogo. A *assimilação*, para o autor, define as bases ideológicas do sujeito na sua relação com o mundo e no seu comportamento. Ele

a subdivide em duas categorias possíveis: a *palavra autoritária* e a *palavra interiormente persuasiva*.

Nesse estudo não farei distinções semânticas entre a autoridade e palavra autoritária. Interessa-me a utilização dos termos no intuito da atribuição de sentidos ao exercício da autoridade pelo professor.

Primeiramente Bakhtin (1998) ressalta que tanto a *palavra autoritária*, como a *interiormente persuasiva* podem estar unidas em uma única palavra, mas que tal unificação raramente aparece como dado passível de análise. Também tece considerações a respeito da dependência de uma em relação à outra. A *palavra autoritária* precisa agir com certa persuasão interior para atingir a consciência, do mesmo modo que a *palavra interiormente persuasiva* também necessita de autoridade, pois não se submete a qualquer autoridade, por ser com frequência desconhecida socialmente e por isso, desprovida de legalidade. Tal conflito é, justamente, um dos grandes responsáveis pela consciência ideológica individual, pelas escolhas enunciativas do sujeito.

A *palavra autoritária* precisa ser reconhecida como tal. Ela se impõe ao sujeito, de maneira que ele a encontre em união com a autoridade, e esta por sua vez está ligada a um passado de hierarquias que a validam como palavra dessa *esfera*. Um exemplo citado por Bakhtin é a autoridade dos pais, que não precisa do eixo familiar para ser reconhecida como verdade universal. Ela está em uma *esfera* mais alta, no curso de uma linguagem dita especial, seu reconhecimento como autoridade está relacionado à idéia religiosa, de tomar nomes em vão, de tabus sociais.

O interesse de Bakhtin ao discutir a autoridade, não está em entrar no mérito de pensar suas múltiplas variedades ou os graus de autoritarismo da *palavra autoritária*, e sim pensar as “particularidades formais da transmissão e da representação da palavra autoritária, comum a todas as suas variantes, a todos os seus graus” (BAKHTIN, 1998, p. 143). A *palavra autoritária* exige dos sujeitos um reconhecimento incondicional, não podendo ser assimilada livremente aos seus dizeres. Ou confirma-se a *palavra autoritária* por inteiro, ou ela é recusada

integralmente. Não há meio termo, pois sua incorporação está relacionada diretamente à autoridade.

A *palavra autoritária* pode ser encontrada na religião, política, educação, institucionalizações, corporações, empresas e diversos campos das relações humanas. Sua característica inerte e rígida está presente em diversos conteúdos distintos, entre eles o autoritarismo, a própria noção de autoridade, o tradicionalismo e o oficialismo.

Já a *palavra interiormente persuasiva*, que também precisa ser reconhecida pelos sujeitos como tal, enumera diferentes possibilidades de transmissão, de enunciação. Seu agir está relacionado ao enunciado ideológico do outro como fator determinante para a transformação da consciência individual de um sujeito.

Quando tomo consciência da possibilidade de independência de pensamento, de seleção, de escolha, a distinção entre a *palavra autoritária* e a *interiormente persuasiva* já está em curso, ao ponto de ter se integrado ao rumo de minha existência enquanto sujeito. Mesmo assim, nota-se que esta, diferentemente da *palavra autoritária*, que é imposta, se entrelaça à minha palavra, em um processo no qual consigo defini-la como palavra metade do outro, metade minha. A *palavra persuasiva interior* é, desse modo, organizadora de novos pensamentos e novos enunciados, que agora meus, a contemplam, a abarcam, numa grande diferenciação com relação ao isolamento e imobilidade da *palavra autoritária*.

Sua possibilidade de desenvolvimento livre, adaptada a novas circunstâncias e a novos contextos, gera transformações ideológicas num jogo de vozes com outras *palavras interiormente persuasivas*. Há um tenso conflito no interior dos interlocutores, repleto de diferentes pontos de vista (verbais e ideológicos), tendências, aproximações e avaliações, que vai revelando sempre novas possibilidades semânticas, em cada novo contexto *dialogizado*.

Toda a história da consciência individual é parte do processo de conversação entre *palavras interiormente persuasivas*. Em meio ao conflito de

vozes, ou às tentativas de escape da influência dessa palavra, ou nas tentativas de enunciá-la, a autoridade está presente, mas não de forma imposta, como na *palavra autoritária*, discutida anteriormente.

Uma palavra, uma voz que é nossa, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar da palavra do outro. Este processo se complica com o fato de que diversas vozes alheias lutam pela sua influência sobre a consciência do indivíduo (da mesma maneira que lutam na realidade social ambiente). (BAKHTIN, 1998, p. 147,148)

A compreensão da autoridade no movimento das palavras, na perspectiva das duas vertentes propostas e discutidas aqui, consiste em tratar os dados dessa pesquisa como enunciados que as contém. Tanto a *palavra autoritária* como a *interiormente persuasiva* fazem parte dos enunciados dos sujeitos sobre as práticas de montagem teatral. Algumas vezes no próprio estilo enunciativo empregado para escrever, e outras na maneira como os sujeitos falam desses processos vivenciados, dos seus participantes, dos modos de agir, evidenciando a presença de tais palavras de autoridade.

Nos enunciados analisados nesta seção, predomina uma voz docente que aparece pela *palavra interiormente persuasiva*, pois ressoa em meio ao diálogo, às discussões, aos estudos, às conversas... É uma voz que não se pretende dotada de autoridade, mas possui autoridade na própria posição enunciativa da qual dialoga com seus outros, que no caso, são os acadêmicos.

Essa discussão, da mesma maneira que a reflexão posta na seção anterior, não se esgota aqui. Na continuidade da escrita desta tese, em meio à construção de outros sentidos, o tema da autoridade ainda se fará presente nos enunciados dos acadêmicos, porque são enunciados *multivocais*, *plurilíngües*.

A próxima seção fala da interação entre o processo e o professor no teatro. Analiso os dados que acentuam as questões referentes à avaliação, às formas como o olhar do professor para os processos teatrais são descritas pelos sujeitos.

2.3 Avaliação em teatro: Um lugar onde não há o certo e o errado...

Para Bakhtin/Voloshinov (2010), a palavra orienta-se em função do interlocutor, e por esse motivo não pertence totalmente ao seu locutor, pois sua materialização é dirigida a alguém. Os sujeitos da enunciação estão inseridos em um ambiente de inter-relação social dentro de um determinado contexto, e é esse contexto que vai definir a situação enunciativa. No caso dessa pesquisa, a materialidade analisada é constituída pelo produto da interlocução presente nos memoriais de formação em teatro, pois a partir do jogo de vozes que compõem os memoriais dos alunos, é possível investigar inúmeros sentidos do fazer cênico na universidade.

Ela [a palavra] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. [...] Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2010, p.113) [grifo meu]

Em um processo de criação como o teatro, o definir-se em relação ao outro está associado à própria prática artística desenvolvida em conjunto para que um espetáculo atinja objetivos, que vão desde a qualidade técnica dos atores até a apreciação da obra por parte do público. A *coletividade*, no sentido amplo do termo, implica, necessariamente, interação e interlocução entre sujeitos, com um fim de produção artística. Na universidade (e também em outros meios) esse movimento acontece em uma *esfera* que possui um caráter educativo, carregando consigo as marcas de heterogeneidade enunciativa peculiar dessa *esfera*; caso dos enunciados que pretendem rememorar as práticas teatrais que se encontram nos memoriais de formação em teatro, da disciplina Prática de Montagem III.

Segundo Bakhtin/Voloshinov (2010), a linguagem é concebida a partir de um ponto de vista histórico, social e cultural, incluindo a comunicação entre os sujeitos produtores da enunciação.

Os sujeitos, socialmente organizados, interagem através de seus dizeres e produzem sentidos por meio deles. E ao falar desse processo, enunciam também

de um lugar de autoria que acaba sendo um ato de afirmação de uma ou outra voz que os constituem. Há momentos em que o sujeito sinaliza essas vozes, as revela, e em outros, não as cita, mas nem por isso livra-se do fato de seu enunciado ser produto da interação e do jogo de vozes enunciativas.

Esta seção tem como foco os enunciados que falam da forma como o professor participa dos processos de criação teatral. Seu olhar, sua voz, sua postura, sua presença e suas opiniões não passam imunes nos enunciados dos acadêmicos. Embora os enunciados não se refiram à temática da avaliação docente diretamente, eles apontam para as trocas com o professor a partir do sentido de avaliação da prática teatral.

Em Brait (2005), os sujeitos da enunciação deixam marcas do lugar histórico e social de onde enunciam, de sua posição enunciativa; assim, dão pistas ao seu interlocutor, e este vai produzindo também os sentidos que serão responsáveis pela construção de outros enunciados. Este é o exercício de análise proposto nesta tese.

Castro e Picanço (2008) ao escreverem sobre a contribuição do Círculo de Bakhtin para os estudos da linguagem, principalmente no que se refere à questão da formação da subjetividade, sintetizam que:

Para eles [os autores do Círculo], a nossa consciência é multivocal por excelência, pois desde o momento em que nascemos estamos o tempo todo **absorvendo o discurso dos outros**; isto é, a palavra do outro, o pensamento dos outros, seus costumes e valores. As vozes dos outros formam em nossa consciência um emaranhado de valores e experiências sociais que acionamos o tempo todo, durante nossas interações, mesmo que em muitos momentos não consigamos mais reconhecer e/ou enumerar as origens de nossas *próprias fontes*. (CASTRO & PICANÇO, 2008, p. 58)

Os autores apontam ainda para a subjetividade como uma *fonte de referência* dos lugares pelos quais o sujeito passou, do tempo em que viveu, das suas possibilidades econômicas e do contato intelectual que vivenciou. Esse processo está relacionado com a realidade desta pesquisa por propiciar a integração da linguagem com o teatro e a educação; e também sintonizado com a

temática proposta nesta seção, por possibilitar a análise da relação *professor x aluno* como uma relação de valores, axiológica, e porque não, avaliativa.

O primeiro enunciado a ser analisado nesta seção já contém alguns desses sentidos:

Utilizando o contexto do espetáculo “A Vida é Sonho”, a dinâmica da minha personagem e o olhar externo do professor, criei, com a seqüência que relatei anteriormente, a primeira cena do rei na peça, que é sua entrada no espaço do oráculo. (Memorial 1, p.27)

Esse enunciado sinaliza para considerações sobre a interação, no sentido da importância da participação do professor como observador da ação, como olhar quase que clínico sobre a criação cênica. Quando o sujeito fala do professor como alguém que olha de fora, que está em um lugar externo e não dentro da ação como co-participante do que está sendo criado, há também o sentido de uma voz de autoridade, apta a avaliar, a julgar os processos. Portanto, essa reflexão não está desvinculada da seção anterior.

O aluno fala num primeiro momento, que a partir desse **olhar externo do professor** ele consegue criar a primeira cena de sua personagem, mas atribui a sua criação também ao **contexto do espetáculo** e a própria **dinâmica da personagem**. Bakhtin atribuiria a esse olhar mais um jogo de vozes. O aluno silencia quais são as opiniões e as sugestões do professor, resumindo a participação docente ao seu **olhar externo**.

A constituição vocal, que nesse caso é a criação de uma cena, acontece em uma *atmosfera heterogênea*, que Faraco (2009, p.61) aponta como um espaço em que “se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais”. Há possibilidades de discussão, inclusive sobre a autoria da cena, mas reservo esta reflexão para a seção 3.1 do próximo capítulo, na qual dialogo com os dados que acentuam as práticas de processos colaborativos em teatro.

Para este momento, interessa-me o fato de a criação acontecer sob os olhos atentos do professor, sob sua condução, é pelo filtro da capacidade de

juízo pedagógico do professor e sob sua aprovação, que a personagem acontece, aparece, é criada.

Bakhtin, ao falar sobre o funcionamento da cadeia enunciativa, nos leva a refletir que existem algumas formas evidentes, a partir das quais podemos compreender uma situação dialógica. O *dialogismo* consiste na interação com o outro, e nas vozes que constituem essa interação. Muitas vezes essas vozes podem ser sutis, e outras vezes elas aparecem de forma evidente, como em discussões e polêmicas:

A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposições do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetais. Aqui se encontram posições *integrais*, pessoas integrais (o indivíduo não exige uma revelação intensiva, ela pode manifestar-se em um som único, em uma palavra única), precisamente as vozes. (BAKHTIN, 2006, p. 327)

Esse jogo está presente na interação entre professor e aluno, de forma a evidenciar que o professor não participa da ação, mas a observa, olha, dirige. A relação com o próprio sentido do ato criativo já é dialógica, pois presume que há alguém responsável pela cena: o professor.

Para Desgranges (2006, p. 98), “Costuma-se dizer que quando o coordenador do processo [teatral] entra no jogo, perde o olhar exterior, mas se todos os membros do grupo jogam, por que não ele?”. Um professor observador, que se posiciona como platéia e observa seus alunos em trabalho, estabelece uma *relação dialógica* de autoridade não por uma voz audível, mas por uma postura enunciativa sutil, associada à *palavra interiormente persuasiva*, como discuti na seção anterior.

Desgranges ainda contribui para essa reflexão, trazendo a seguinte afirmação:

O respeito às criações do grupo, contudo, não significa que o coordenador não possa intervir e sugerir outro rumo quando achar necessário. O importante é que se mantenha sempre a tensão necessária entre liberdade de criação e interferência crítica do coordenador do processo, numa relação em que os dois pólos são fundamentais. (DESGRANGES, 2006, p. 98)

Compreender tal relação é fundamental para a educação em teatro. A prática teatral implica processos criativos, possibilidade do surgimento de novas autorias, estéticas e maneiras de conceber a cena. A interferência crítica do professor, seja em palavras ou apenas na maneira de olhar e de analisar o que o aluno está realizando em cena, precisa estar aliada a um modelo participativo de exercício pedagógico, no qual o professor seja mais um participante do todo, mais um integrante da criação cênica. Viola Spolin, ao discutir a autoridade docente e a *aprovação/desaprovação* que passa pela relação *aluno x professor* no teatro, chama a atenção para que pensemos a pedagogia da cena com certas particularidades:

A expectativa de julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de atuação. Além disso o professor não pode julgar o bom ou o mau pois que não existe uma maneira absolutamente certa ou errada para solucionar um problema: o professor, com um passado rico em experiências, pode conhecer uma centena de maneiras diferentes para solucionar um determinado problema, e o aluno pode aparecer com a forma cento e um que o professor até então não tinha pensado. Isto é particularmente válido nas artes. (SPOLIN, 2006, p. 7)

Para prosseguir nesta discussão, retomo um enunciado que também integra a primeira seção deste capítulo, por compreender que tal fragmento contém um contraponto as reflexões postas até aqui:

As aulas de Treinamento se deram de forma dinâmica, agradável, um lugar onde não há o certo e errado (Memorial 2, p. 41)

Somos sujeitos da escola, sujeitos que aprendem que é preciso ter notas boas, ser bem avaliado, ser bom no que se faz (Spolin, 2006). Aprendemos na escola que o professor julga, estabelece conceitos, atribui notas, e por isso o certo e o errado permeiam a vida escolar. Como se explica, então, que no enunciado acima a aula seja enunciada como um lugar onde não há o certo e o errado? Explica-se, pois estas são vozes que circulam socialmente no campo

teatral, principalmente no que diz respeito à avaliação. *Vozes do teatro e da educação* que se misturam.

Cabral (2002) ao discutir a avaliação no ensino de teatro, fala que a autonomia do aluno acaba por redefinir os procedimentos tradicionais de avaliação. A autora aborda que a avaliação do desempenho do aluno em teatro está na própria dimensão artística do teatro. A experiência teatral torna-se relevante educacionalmente por propiciar linguagens, gestos e possibilidades de engajamento tanto pessoal quanto emocional e que tem no encontro com o outro seu fundamento. Assim, o professor acaba valorizando o processo em detrimento do resultado final.

Acontece que a avaliação do processo depende do material criativo que foi atingido até então. Neste ponto, alguns outros enunciados dos sujeitos dialogam com esta questão:

Além dos apontamentos individuais [a professora] sugeriu que trabalhássemos a evolução das cenas, os momentos de passagem de uma para outra. Que todo o elenco faça os sons iniciais, tanto das cenas do prólogo quanto da entrada de Rosaura. Observa que o espetáculo está totalmente sem ritmo e frio, possui momentos bonitos, mas que podem melhorar muito. (Memorial 1, p. 32)

Como já havíamos pesquisado os sons do grupo Barbatuque, criamos a partir deles os sons do prólogo. Mostramos ao professor que nos fez novas proposições. (Memorial 1, p. 34)

Em uma das aulas de Interpretação, quando mostramos a cena 2 (Rosaura e Clarin caminhando antes de chegar à torre de Segismundo) para a professora, ela nos propôs a criação de sons vocais para estabelecer o clima de procura instaurado pelas personagens desta cena. (Memorial 1, p. 35)

No primeiro enunciado há uma sugestão da professora com relação à cena a ser criada. E logo em seguida ela **observa que o espetáculo está totalmente sem ritmo e frio, possui momentos bonitos, mas que podem melhorar muito.** A dimensão aqui é avaliativa, mesmo que não se fale de atribuição de notas ou de pareceres formais. Há uma avaliação ligada à voz docente, à maneira como a professora faz suas observações. São observações sobre etapas do processo. Etapas de um espetáculo em construção. Porém, mesmo que não haja o

compromisso de acertar ou errar, é necessário montar o espetáculo e colocá-lo diante do público, e para que isso aconteça, as cenas precisam **melhorar muito**. Poderíamos dizer que há, então, o certo e o errado no tocante à encenação pronta? Se é preciso melhorar, até onde se deve chegar? Quais os parâmetros da professora para definir alguns momentos do espetáculo como **bonitos** e outros não?

Cabral (2002) ao discutir a dicotomia *processo x produto*, fala que a avaliação de produtos parciais destoa da corrente *contextualista* no ensino de arte, e ao mesmo tempo acaba impossibilitando uma avaliação do próprio teatro. A argumentação de que o aluno precisa ser avaliado pelo que aprende e não pelo que faz, soa incoerente com a aplicação dessa prática ao campo do teatro, pois:

[...] ao fazer teatro, a aprendizagem é em teatro – o tema ou o assunto não seria o mesmo se a forma artística fosse outra. Sem o conhecimento das formas e convenções teatrais é improvável que os alunos possam se beneficiar deste processo de aprendizagem. É a forma que viabiliza a expressão e a comunicação de conteúdos. Quanto melhor o aluno conhecer a forma artística, melhor será sua aproximação ao assunto em foco.[...] Assim, se a expectativa é que os alunos aprendam ao fazer teatro, o objeto de avaliação deve ser teatro. Ao formular objetivos expressivos, o professor está abrindo espaço para a *performance* pessoal e original do aluno, que será a base da avaliação (CABRAL, 2002, p. 214)

Pelos outros recortes enunciativos essa reflexão pode ser ampliada. Em **Mostramos ao professor que nos fez novas proposições** e em [...]quando mostramos a cena 2 para a professora, ela nos propôs a criação de sons vocais, o ato de mostrar as cenas aos professores parece natural dentro do processo teatral. Parece uma prática recorrente no percurso da montagem do espetáculo. Existe outra forma de diálogo entre a cena que está sendo criada e o professor que não a sua apresentação? Existe possibilidade de dialogar com a cena por outra via que não a própria cena?

Chamo a atenção para a presença da *responsividade*, discutida por Bakhtin (2006). Ela acontece no ato de mostrar a cena. Sempre que o sujeito enuncia que o material criativo foi mostrado aos professores, há como resposta outra proposta desses professores, uma contrapartida para que o trabalho

continue. A *atitude responsiva* acontece de forma que possibilite o diálogo entre a cena e o professor. Entretanto, mesmo que o sujeito enuncie que as interferências docentes acontecem em meio a proposições e sugestões, há vozes de avaliação, pois os encaminhamentos se dão no intuito de que o trabalho melhore.

Qual o sentido de se fazer um trabalho melhor senão a avaliação? Os objetivos de uma prática de montagem teatral vão além da relação *professor x aluno*, uma vez que o espetáculo vai a público. A apresentação é o momento este em que todos os integrantes da montagem, inclusive os professores passam pelo crivo do público, o que se configura num outro tipo de avaliação. A própria universidade é julgada como realizadora de um espetáculo, que será sempre classificado como bom, ruim, ótimo, péssimo, regular, intermediário...Mas esta é outra discussão que fica nesta tese apenas como provocação.

Em pesquisa sobre a avaliação no curso superior de Teatro-Interpretação na Universidade Regional de Blumenau, Meneghel e Delagnolo consideram que:

Os instrumentos de avaliação mais utilizados são: **provas práticas**, atentando para performance (compreendida como capacidade de um desempenho determinado, em disciplinas como interpretação e improvisação teatral) e **provas teóricas** (questões dissertativas e objetivas); **seminários** (apresentação oral ao grupo de determinado tema estudado, com apoio de texto escrito apresentado ao professor) e **produções de texto** (na sua maioria com apreciações pessoais dos acadêmicos em relação à temas propostos pelos docentes). Há distinção da avaliação realizada no início do curso, em que docentes destacaram a leitura de livros e realização de resumos, e no meio/final da formação, onde são privilegiadas performances, em disciplinas como interpretação e improvisação teatral. Uma das peculiaridades da avaliação em Teatro, existe no fato das provas práticas, em geral, serem feitas em grupo, o que lhes confere alto grau de complexidade como instrumento avaliativo, por permitirem apontar não só desempenho individual, mas também a capacidade de contribuir/interagir com o grupo, nas mais variadas situações. (MENEGBEL & DELAGNOLO, 2007, p. 110)

A prática teatral que está em jogo na montagem de um espetáculo não é individual, e por sua vez, a avaliação também não, dando espaço à complexidade sinalizada na citação acima. Cabe ao professor, então, não somente a orientação dos processos, mas a atribuição de notas; cabe ao professor aprovar ou reprovar os alunos inclusive nas disciplinas práticas, como é o caso da Prática de

Montagem III. As *vozes da educação* estão, portanto, impregnadas na prática teatral universitária, o que faz com que os sujeitos, ao enunciarem sobre seus processos de criação, não desvinculem seus dizeres do fato de estarem sendo avaliados num contexto que é, antes de teatral, educacional.

Tal contexto, enquanto sala de aula, é o escopo de interesse da próxima seção deste capítulo. Todas as temáticas e relações que já foram discutidas até aqui também se encontram presentes na próxima seção já que é na sala de aula que elas se materializam. A imagem do professor, as relações entre os agentes da educação e a própria avaliação, são vozes que ecoam e se misturam aos sentidos da sala de aula de teatro e às atividades que nela são desenvolvidas.

2.4 A sala de aula de teatro: As aulas eram as melhores que poderíamos ter...

O texto, enquanto enunciado, é sempre único e singular, e por isso é dotado de um sentido que é só seu. Para obter tal sentido ele foi criado (BAKHTIN, 2006). Quando o enunciado é dirigido a alguém, sempre se leva em conta a percepção que o outro terá de tais palavras. É aí que se encontram as palavras que podem ou não ser ditas, os cuidados com o campo de comunicação para que haja entendimento entre os interlocutores. Levam-se em conta as concepções, convicções, simpatias, antipatias, anseios e pontos de vista do interlocutor, do outro.

O próprio objeto de estudo, na perspectiva bakhtiniana, só pode ser concebido como enunciado. É a partir deles que são possíveis as reflexões, os diálogos, as conversas. Por isso o enunciado precisa ser entendido no seu contexto amplo, no qual pensamentos sejam advindos de pensamentos, no qual palavras sejam sobre as próprias palavras, e vivências sobre as vivências. Colocar o enunciado no centro dos estudos em ciências humanas é admitir que sem ele não há sentidos, caminhos, manifestações, exposições de vontade e expressões, não há realidade humana.

Bakhtin defende o fato de que cada enunciado é endereçado a determinada comunidade, determinados tipos de interlocutores, e possuem uma antecipação da *atitude responsiva*. Ao escrever o sujeito já dialoga com o que poderia ser a resposta do enunciatário, mesmo que ela não seja assim tão previsível. “Sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis) é impossível compreender o gênero ou o estilo do discurso” (BAKHTIN, 2006, p. 304) Portanto, o direcionamento do enunciado, seu endereçamento a alguém, é peculiar ao próprio fato de o enunciado poder existir. Sem esse endereçamento não há enunciado. Ele está inserido em determinada *esfera social*, entre sujeitos que interagem, que se falam, que se escrevem, que se lêem.

A análise de um enunciado isolado, fora do seu contexto, não consegue dar conta dos vestígios do direcionamento, das possibilidades da resposta antecipável, da *alternância* entre os sujeitos e das próprias relações presentificadas nas *vozes sociais* que o constituem. Se esses fenômenos, que estão diretamente ligados com o todo do enunciado, desaparecem da visão do analista, eles deixam de existir para ele, e a análise não é possível. O enunciado deve, portanto, ser pleno, e para que o seja, precisa ser compreendido como integrante da cadeia de comunicação, da qual deve ser um elo inseparável. (BAKHTIN, 2006)

Na maioria dos enunciados analisados até agora os sujeitos falam da sala de aula, ou referem-se ao contexto sobre o qual estão falando como uma aula. A *esfera de produção enunciativa* é uma sala de aula de ensino superior em teatro. Como o enunciado tem relação direta e imediata com seu contexto, interessa-me a discussão sobre as especificidades da sala de aula de teatro, lugar onde se faz teatro, onde se pretende formar atores.

Por isso, nesta seção, a análise debruça-se sobre as vozes escolares que circulam na sala de aula de teatro e que possibilitam reflexões sobre tal espaço de educação.

Assim iniciamos os trabalhos práticos para esta montagem: utilizando frases, desenhos, esquemas e material da própria sala de aula. (Memorial 1, p. 18)

Para tanto, utilizamos durante as aulas, exercícios energéticos compostos por caminhadas em diversos níveis e velocidades, saltos, geração de oposições no corpo, desbloqueio das articulações, olhar atento e com foco, agilidade de reação, etc. (Memorial 1, p. 24)

No primeiro fragmento o sujeito nomeia o espaço no qual acontecem os trabalhos para montagem como a **própria sala de aula**. O sujeito fala de um lugar que é ao mesmo tempo físico, a sala de aula, com suas paredes, carteiras, quadros, cadeiras, mas que no enunciado do acadêmico surge como um lugar de enunciação, um lugar onde está acontecendo, pela interação entre professores e alunos, um evento de educação, próprio também da esfera universitária. Por isso é uma sala de aula, mas que não tem necessariamente as características de tal espaço nos moldes escolares tradicionais, pois se trata de um espaço de criação cênica. O sentido atribuído à sala de aula, nesse contexto, é o sentido da interação. Estamos em um ambiente educacional com seus agentes, que poderia ser enunciado também como um espaço teatral ou uma sala de ensaios.

O sujeito fala, no segundo recorte, que **durante a aula** acontecem **exercícios energéticos compostos por caminhadas em diversos níveis e velocidades, saltos, geração de oposições no corpo, desbloqueio das articulações, olhar atento e com foco, agilidade de reação, etc.** Estes exercícios são próprios de oficinas de trabalho, de salas de ensaio, de espaços teatrais. Há aqui uma aproximação entre as *vozes do teatro e da educação*. Mesmo falando sobre seus exercícios de ator o sujeito demarca o lugar como aula, como um espaço de educação, onde professores e alunos se encontram, interagem, onde há uma relação de ensino e aprendizagem.

A voz aqui presente também é a da escolarização. Sou acostumado a falar da sala de aula, ela me constitui pelos anos que nela passei, pelas experiências que nela vivi. Compreender a relação entre professor e aluno como uma relação de sala de aula é localizar as vozes desses sujeitos onde elas possam ser proferidas sem que estejam descoladas de seu *habitat*, de seu horizonte social. É

compreender a montagem teatral como um lugar de educação, a sala de ensaios como uma sala de aula. Há ensaios, há especificidades do campo teatral, mas há um processo escolar acontecendo.

Em minha dissertação de mestrado (GONÇALVES, 2008), o olhar para a sala de aula se deu a partir de exercícios de improvisação teatral. A investigação teve como objetivos compreender os sentidos de escola para alunos de teatro, quando estes improvisavam cenicamente tal espaço. A primeira configuração que surgiu foi a de uma sala de aula com suas carteiras, cadeiras, os alunos enfileirados e o professor à frente de todos. Esta configuração, conforme discuti na ocasião, nortearia as próprias relações entre os sujeitos que, por estarem distribuídos fisicamente no espaço em um formato diante mão disciplinador, interagem a partir dos sentidos que tal espaço carrega em sua constituição histórico-social.

Do mesmo modo que há *imaginários sociais* de professor e de aluno, há os *imaginários sociais* do que seja uma sala de aula, de como este espaço se configura fisicamente, de como são dispostos os móveis e os sujeitos que integram esse lugar.

Uma sala de aulas práticas de teatro, no entanto, é muito mais um laboratório de criação cênica do que uma sala como esta apresentada em minha dissertação de mestrado. Se o aluno faz exercícios energéticos, caminha, se aquece para a cena, o espaço precisa ser adequado para este fim. Não há possibilidade de se trabalhar com a prática teatral em uma sala de aula com disposições e materiais tradicionais. Por isso, o fato de o sujeito nomear o espaço como sala de aula, tem muito mais a ver com as *vozes sociais* que o constituem por estar em um ambiente educacional, do que a configuração física de uma sala de aula onde se trabalha com prática teatral.

Os enunciados seguintes ampliam essa discussão:

As aulas eram as melhores que poderíamos ter; tudo o que fazíamos era brincar. Brincamos com objetos, os mais variados possíveis: bola, peão, boneca, brincadeiras de criança como *Amarelinha*, *Três Marias*, *Pega-Vareta*, *Pega-pega*, contar

histórias, fazer desenhos, etc. Este período de brincadeiras foi bastante longo, tomou mais da metade do semestre, afinal, tínhamos que resgatar, de alguma forma, a criança que um dia já habitou nosso corpo e mente, e para tanto, várias atividades foram propostas por todos os professores. (Memorial 2, p. 44)

No início deste enunciado, quando o acadêmico aponta que **As aulas eram as melhores que podíamos ter**, atribui a todo o seu conteúdo o pertencimento a um espaço de educação: **as aulas**. Em seguida o sujeito fala da brincadeira como a grande protagonista dessas aulas por quase metade do semestre. Há que se considerar que, neste caso, está sendo realizada a montagem de um espetáculo infantil, assim, as brincadeiras não estão dissociadas dos **exercícios energéticos** descritos no enunciado acima, integrante do outro memorial. O sentido de brincar, que em princípio soa como ação distante de uma sala de aula de ensino superior, está relacionado com a própria metodologia, com a pesquisa cênica proposta pelos professores para a realização de um espetáculo para crianças, no qual os acadêmicos estariam também interpretando crianças. Bakhtin fala sobre o funcionamento da enunciação no que tange às condições a partir das quais o sujeito fala:

Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo, e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo, mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado. O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão. (BAKHTIN, 2006, p. 291,292)

A palavra só adquire sentido se toda a *centelha da expressão* estiver sendo analisada enquanto enunciado. O sujeito fala das brincadeiras, mas no contexto dessa montagem, o brincar é uma atividade do campo educacional. As brincadeiras nada mais são do que exercícios propostos aos alunos para a composição de suas personagens. O próprio sujeito sinaliza que [...] **afinal, tínhamos que resgatar, de alguma forma, a criança que um dia já habitou nosso corpo e mente, e para tanto, várias atividades foram propostas por todos os professores**. Entre as atividades, o brincar.

Atividades que no trabalho teatral, não raro são sinônimas a exercícios. Barba (2007) fala que há uma infinidade de possibilidades de exercícios para atores. Exercícios de ordem física, mental, relacional, sensorial, rítmicos, acrobáticos... A eles se une atualmente a noção de treinamento físico, esta mais recente na história do teatro, e formulada pelo próprio autor para designar uma identidade profissional de ator, que além dos ensaios e do próprio teatro frente ao público, esteja em uma situação de comprometimento e de descoberta constante do próprio valor do teatro.

Nos memoriais, embora os sujeitos falem de suas experiências utilizando diferentes nomenclaturas: aulas, exercícios e treinamentos, uma palavra é recorrente quando se referem ao que é feito na sala de aula: atividade. Ela aparece no enunciado acima e em outro momentos:

Uma das primeiras atividades da prática de montagem, depois de escolhido quem assume qual personagem, foi compor as equipes de trabalho para a produção do espetáculo. Cada equipe se responsabilizou por organizar-se, dentro de suas possibilidades, para o cumprimento das tarefas. (Memorial 1, p. 17)

Diferente de outros semestres, as faltas foram excessivas e acarretaram o atraso na execução das atividades. (Memorial 2, p. 36)

Muitas atividades propostas pelos professores tinham essa função, a de resgatar momentos vividos por nós quando éramos crianças. (Memorial 2, p. 39)

A palavra **atividade**, nestes enunciados, possui sentidos diferentes em cada uma das situações. No caso da sua utilização para falar das brincadeiras, as atividades são os próprios exercícios, as brincadeiras como pesquisa para as personagens. Já no primeiro dos enunciados acima, a atividade é a composição das **equipes de trabalho para a produção do espetáculo**. O sujeito aponta, inclusive, para a responsabilidade de cada equipe: sua organização para o **cumprimento das tarefas**. Aqui uma voz da escolarização se acentua, pois no todo do enunciado é emergente o sentido de avaliação, discutido na seção anterior. O cumprimento das tarefas ganha uma dimensão que está relacionada à divisão das equipes, enquanto grupos de trabalho, e é parte integrante das atividades do semestre, sendo **uma das primeiras atividades da prática de**

montagem, posterior a outra etapa, a **da escolha de quem assume qual personagem**. No último deles as atividades estão aliadas a uma função, que por sua vez, estava relacionada ao processo de criação do espetáculo.

O professor surge em todos estes enunciados como um articulador, organizador e propositor dessas atividades. Aproximo a noção de atividade à de *ato* em Bakhtin, ao compreender que a atividade consiste num conjunto de atos. Em seus primeiros escritos ele já apontava para a responsabilidade que o sujeito tem sobre seu ato, e que o ato é sempre interacional. Portanto, participar de uma atividade, é agir com atos, únicos e irrepetíveis, pois “ser significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade” (BAKHTIN, 2010, p.99).

Pensar a atividade é pensar em processo. Um processo assinado por atos únicos de cada sujeito que dele participa. Ao participar da atividade, o sujeito se expressa enquanto integrante único do evento, e ao enunciar sobre tal atividade atribui sentidos, tons e valores volitivo-emocionais ao objeto de sua escrita, que por si só, também é outro ato.

Embora Bakhtin esteja falando do ato como intrínseco à própria gama de relações humanas (e em nenhum momento minha intenção é tornar sinônimas as noções de ato e atividade), essa aproximação se faz pertinente quando reconheço que na reciprocidade entre atos é possível que haja uma atividade. As atividades teatrais são propostas de trabalho que se desenvolvem em grupo, que dependem da participação de cada sujeito para que se concretizem enquanto realização de determinados objetivos.

Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. [...] O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe – tudo isso é alguma coisa que somente eu, único, em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato do vivido real em mim que completa a sua existência, absolutamente profícuo e novo, e que encontra em mim somente a sua possibilidade (BAKHTIN, 2010, p. 96,98)

A sala de aula, compreendida como um espaço de atividade é, portanto, um espaço de interação entre sujeitos que assinam seus atos a partir de seus

lugares únicos e singulares no mundo. A sala de aula de teatro é, além disso, o espaço da *coletividade*, pois teatro se faz em grupo. Relembro o leitor que, no final da seção anterior, uma pesquisa apresentada por Meneghel e Delagnelo (2007) diz respeito à avaliação das provas práticas em teatro como um processo no qual se considera todo o grupo. Uma avaliação complexa, justamente por depender da participação individual de cada sujeito, que ao exercer seus atos individuais, colabora, ou não, para a atividade de grupo que está sendo realizada.

Monguilhot (2008), em sua pesquisa sobre sentidos de escola na Educação Infantil, dedica uma das seções de sua dissertação de mestrado à reflexão sobre o sentido da **atividade**: “Atividade foi a resposta obtida quando questionamos as crianças sobre o que faziam e por que vinham para as instituições de Educação Infantil” (p. 62). Não é por acaso que surgem esses dizeres; o sujeito escolhe suas palavras para comporem seus enunciados. Concordo com Bakhtin que o sujeito fala a partir do já-dito, que ao enunciar que as aulas são compostas por atividades, ele aponta para a construção social escolar do que seja uma atividade.

Amigues (2004) ao falar da atividade do professor, do seu labor, do trabalho docente, dedica algumas reflexões ao fator coletivo a ser considerado:

O professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. Assim, as dimensões organizadoras do trabalho do professor – para ele mesmo e para os outros – não podem, do ponto de vista da atividade, reduzir-se à alternância entre fases de concepção e fases de realização. (AMIGUES, 2004, p.49)

Nesse viés, o professor, além de propor atividades e organizá-las, também é participante delas, uma vez que seu trabalho acontece em meio à *coletividade*.

Os enunciados advindos dos memoriais também falam da relação das atividades com sua **execução**, que também não está desvinculada do cronograma semestral. No caso do último dos recortes textuais, porém, o sujeito

fala ainda de um outro processo escolar: as faltas, que por estarem acontecendo em excesso são responsáveis pelo atraso das **atividades**.

A questão do sentido é crucial para a compreensão deste enunciado e sua relação com os demais. Se no primeiro deles o grupo se divide em equipes para a realização das atividades, aqui as faltas dos sujeitos acarretam o atraso na programação semestral. Há *vozes da educação* e *do teatro* se imbricando novamente, ocupando um mesmo dizer. Há por um lado a urgência e a exigência de que o espetáculo fique pronto no decorrer do semestre, (e o semestre é relativamente curto para uma produção teatral), e por outro lado um senso de que todos são responsáveis pelo trabalho, uma noção da importância do grupo como fundamental para que o processo progrida. Spolin faz a seguinte consideração que vai ao encontro dessas reflexões, ao discutir a organização de um ensaio teatral:

Um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal. Se uma pessoa domina, os outros membros tem pouco crescimento ou prazer na atividade, não existe um verdadeiro relacionamento de grupo.[...] Nenhum minuto de ensaio deve ser perdido. A programação do ensaio deve ser planejada de tal forma que todos os atores presentes estejam trabalhando a todo momento. (SPOLIN, 2006, p. 8, 295, *grifo meu*)

O diálogo entre os enunciados analisados e a formulação spoliniana torna-se ainda mais interessante se pensarmos que a autora fala do relacionamento de grupo, caracterizando o teatro como atividade. Ela fala do cronograma ao apontar para a programação do ensaio, e ainda a respeito da presença dos atores como fator a ser considerado quanto a tal programação. Nesta formulação enunciativa, as questões abordadas a partir do que dizem os sujeitos são abarcadas como fundamentais ao processo de ensaios.

Sobre o sentido de grupo no campo teatral, reflito na seção 3.3 do próximo capítulo, mas farei menção à presença da relação entre as *vozes do teatro* e *da educação* sempre que for pertinente, pois ela constitui o próprio texto desta tese.

Outra reflexão desencadeada a partir dos dados, diz respeito ao cronograma a ser seguido, à ideia de tempo, que pode ser explorada também nos seguintes enunciados:

Após lermos o roteiro com os devidos acréscimos feitos pelo diretor partimos para mais uma discussão sobre a produção. Percebemos as dificuldades que cada equipe está enfrentando. Dentre elas está a falta de tempo, de material e de definições (Memorial 1, p. 20)

Sinto a pressão de nós mesmos e dos demais professores sobre nós e sobre o trabalho. Vejo o tempo passar e a impressão é que não venceremos o cronograma. (Memorial 1, p. 32)

A preocupação do sujeito com o passar do tempo e a necessidade de vencer o cronograma acentua-se ao falar da **falta de tempo** como uma das **dificuldades que cada equipe está enfrentando**. Num segundo momento evidencia-se um sujeito pressionado pelo tempo. Pressão por parte dos professores e dos próprios acadêmicos. Quando enuncia: **Vejo o tempo passar e a impressão é que não venceremos o cronograma**, esta preocupação parece incomodá-lo, pois há um cronograma a ser seguido e atividades a serem realizadas dentro de um prazo estipulado.

O sujeito, como num grito por misericórdia, fala de sua angústia, envolve-se com seu problema. Surge uma *exotopia*: **Vejo o tempo passar**. Neste momento o sujeito distancia-se do seu problema, das pressões, e responsabiliza o tempo. É na passagem do tempo que está a razão da possibilidade de que o grupo não vença o cronograma. Recorro novamente a Bakhtin. Para o autor, a *exotopia* consiste na capacidade de distanciar-se, de ver um todo. Há nesse conceito a “ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paralisa o tempo.” (AMORIM, 2008, p. 100)

Isso não significa que o autor deste enunciado esteja fora do acontecimento, ou do próprio tempo, mas implica compreender que ele enuncia de um lugar único, a partir do qual atribui valor ao que diz dentro de determinado contexto. Desse modo, quando o sujeito diz que vê o tempo passar, há nesse enunciado uma reflexão sobre o processo, que se dá de uma forma distante,

exotópica. Ainda é possível refletir sobre a noção de tempo, da qual também fala Bakhtin.

A concepção bakhtiniana de tempo corresponde à própria concepção de homem, fazendo com que a cada temporalidade possa emergir um novo homem. O tempo é a dimensão do movimento, e a ele está relacionada a própria natureza da *metamorfose do herói* em Bakhtin (AMORIM, 2008). O sujeito enuncia do campo dos acontecimentos, das transformações, e o sentido correspondente ao tempo no seu enunciado tem a ver com a dinâmica das alterações que o processo teatral ainda precisa sofrer. Um processo que é escolarizado, por acontecer dentro de uma universidade, que conta com calendário semestral. E que pertence também ao campo artístico, pois implica a realização de um espetáculo teatral. A sala de aula de teatro aparece nesses enunciados, então, como um espaço de relações, no qual os sujeitos se envolvem em atividades, que dependem do tempo para serem realizadas.

Volto a fazer uma relação com minha própria prática enquanto professor. Dessa vez como responsável pela disciplina de *Direção Teatral* no curso superior em Produção Cênica da Universidade Federal do Paraná. A disciplina conta com sessenta horas divididas entre teoria e prática. Ao final do semestre, os acadêmicos precisam apresentar uma cena curta, resultante da direção de seus colegas. No primeiro semestre de 2011, optamos por realizar sete exercícios cênicos para esta disciplina, numa turma de vinte e sete acadêmicos. Sete alunos se responsabilizaram pelas direções e os demais trabalharam como atores. Foram quinze aulas, entre elas sete destinadas a discussões teóricas sobre a encenação e oito à elaboração das cenas, incluindo os ensaios para a realização dos exercícios aos quais a turma se propôs.

O fator mais complicado com o qual tive de lidar durante o semestre foi a organização do tempo. Eu, enquanto professor orientador dos processos, dividido entre sete equipes, que tinham quatro horas semanais de trabalho prático, totalizando trinta e duas horas de ensaio. O resultado foi um semestre de corrida contra o tempo, pois a forma de organização das aulas não havia proporcionado tempo hábil para as encenações, o que acarretou uma série de ensaios fora do

horário de aula, e uma demanda por ampliação da carga horária desta disciplina nos próximos semestres.

Voltando aos dados, o fato de os sujeitos enunciarem suas angústias com relação à execução das atividades propostas dentro de um tempo estipulado é, portanto, uma mostra do que provavelmente acontece em outros cursos de teatro, pois além da prática teatral em si, é necessário que haja aprendizado, afinal a prática acontece na universidade, espaço educacional. Para que aconteça o aprendizado em meio ao trabalho teatral, o fator tempo precisa ser considerado como integrante dos processos, senão, pelo contrário, ele se transforma em inquietação do sujeito perante a montagem teatral pretendida.

As discussões presentes nesta seção estão todas relacionadas, umas às outras, e nelas as *vozes da educação* se acentuam. São *vozes da educação no teatro*, pois ecoam num contexto de prática teatral.

Da mesma forma, no próximo capítulo, acentuam-se as *vozes do teatro na educação*. As reflexões acontecem a partir dos enunciados que fazem referência aos diferentes sentidos do teatro na contemporaneidade. Sentidos que circulam na *esfera* acadêmica de formação em teatro e por isso são enunciados pelos autores dos memoriais.

O próximo capítulo não é mais uma parte da pesquisa, não se pretende como divisão ou dicotomia. É uma continuidade das considerações postas até aqui, sobre a qual me debruço com outro olhar, com outro gesto interpretativo, mais direcionado às vozes do campo teatral e a forma como são enunciadas a partir de um contexto de educação.

3 SEGUNDO CAPÍTULO: VOZES DO TEATRO NA EDUCAÇÃO

O teatro não é suficiente para si mesmo. Ele não vive no espetáculo, mas na cultura teatral, na pedagogia, na escola de teatro. (ICLE, 2009, p. 51)

Neste capítulo o interesse das reflexões está na análise de enunciados a partir dos quais ecoam as *vozes do teatro na educação*. Vozes que se misturam ao que dizem os sujeitos, pois seus dizeres provêm de um lugar que é ao mesmo tempo educacional e teatral. São dizeres que circulam no campo dos estudos teatrais e que adentram a *esfera* universitária.

Os sujeitos falam, nos memoriais, da sua experiência com a montagem de espetáculo. Experiência à qual eu, como pesquisador, tive acesso somente a partir dos dizeres, dos escritos. Isaacsson (2006) ao falar sobre as investigações da criação cênica, aponta para diferentes instrumentos de pesquisa que podem ser utilizados para captar a reconstituição dos percursos de composição de uma obra cênica, mas é necessário que o pesquisador tenha consciência de que:

[...] os elementos reconhecidos serão somente fragmentos de um pensamento criativo. A viagem da criação cênica é, na verdade, pontuada por escolhas onde os caminhos abandonados muitas vezes não deixam rastros materiais. Os vestígios completos só se perpetuam integralmente na memória dos corpos e da mente de seus participantes. (Ídem, p. 82)

Nessa perspectiva, as *vozes do teatro* que constituem os dizeres dos sujeitos em uma situação de educação não mostram a experiência teatral completa, em todos os seus aspectos, mas podem possibilitar reflexões sobre a constituição da prática teatral enquanto evento educacional. Em que campos de estudo os espetáculos montados estão inseridos? Quais as tendências contemporâneas no fazer teatral que acabem sendo recorrentes na prática universitária? Como os modelos de teatro feitos fora da universidade acabam constituindo as trajetórias criativas nessa *esfera*?

Essas são algumas discussões presentes neste capítulo, que não se encontram dissociadas das ponderações feitas no capítulo anterior, nem mesmo

entre as próprias seções uma da outra. É um processo dialógico, uma conversa, na qual estarão sendo feitas referências ao que já foi escrito, na qual outras vozes são convidadas ao processo de interlocução.

A primeira das seções tem o intuito de analisar os enunciados em sua relação com os processos colaborativos, recorrentes no campo teatral como possibilidades de criação teatral no modelo de redes de colaboração. Aproveito para fazer, durante esta seção, uma discussão a respeito da autoria em aproximação ao pensamento bakhtiniano. Na segunda seção dialogo com três diferentes acepções da figura do diretor teatral, e localizo nos dados as maneiras como essas acepções encontram-se marcadas pelos sujeitos em seus dizeres. Já na terceira seção, seleciono para análise os enunciados nos quais é recorrente a prática de grupo, e os aproximo da noção de *teatro de grupo* na contemporaneidade. É nesta seção que ganha espaço a reflexão sobre as *forças centrípetas e centrífugas da enunciação*, que acontecem em meio à *alteridade* dos sujeitos e à *multivocalidade* que permeia a enunciação.

3.1 Processos colaborativos de criação cênica: Já que o processo é colaborativo...

Na disciplina de Interpretação não tivemos, inicialmente, pré-definições das personagens, nem do estilo de representação que seguiríamos, mas fomos trabalhando sobre a orientação da professora para que elas fossem aparecendo de acordo com o entendimento do espetáculo, já que o processo é colaborativo e não nos chegam imposições sobre o que devemos ou não fazer. (Memorial 1, p. 31)

Neste enunciado as *vozes do teatro* constituem os dizeres do sujeito. Embora ele inicie falando de um lugar de educação, que é a **disciplina** de Interpretação, há uma referência direta ao *processo colaborativo*, que é uma das práticas recorrentes no teatro contemporâneo.

Fischer, ao falar sobre a noção de *processo colaborativo* em teatro, considera que:

Conceitualmente, entende-se por processo colaborativo o procedimento de grupo que integra a ação direta entre ator, diretor, dramaturgo e demais artistas, sob uma perspectiva democrática ao considerar o coletivo como principal agente de criação e aglutinação de seus integrantes. Essa dinâmica propõe um esmaecimento das formas hierárquicas de organização teatral, embora com imprescindível delimitação de áreas de trabalho e delegação de profissionais que as representem. [...] Normalmente a dinâmica interna do grupo propõe uma divisão de trabalho que delega responsabilidades específicas a coordenadores de cada setor da criação, mas esta apenas se constrói a partir das colaborações. (FISCHER, 2010, p.61 e 62)

Este modelo de trabalho teatral, encontrado em grupos teatrais importantes da cena contemporânea brasileira, como *Teatro da Vertigem* e *Cia. Do Latão*, apresenta-se como uma tentativa de um teatro que acontece por meio de uma rede de colaboração, um teatro onde cada sujeito pode assinar a obra, mas não é o responsável único por ela.

Araújo, ao falar sobre o *processo colaborativo* no *Teatro da Vertigem*, traz algumas reflexões nesse sentido. Para o autor este processo é uma metodologia de criação em que todos os participantes, “a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, dependendo do processo.” (ARAÚJO, 2006, p. 127). Há uma aproximação entre essa definição de *processo colaborativo* e o enunciado do sujeito ao escrever: **já que o processo é colaborativo e não nos chegam imposições sobre o que devemos ou não fazer**. O sujeito aponta para esta prática a partir da noção de *processo colaborativo* que é discutida nos estudos teatrais. A voz da não-hierarquização acaba tendo lugar nas palavras escolhidas pelo autor ao escrever sobre tal dinâmica no memorial de prática de montagem.

O autor também aponta para uma distinção entre a *coletividade*³ e o *processo colaborativo*. No primeiro caso, no teatro dito coletivo, que teve sua emergência entre os anos sessenta e setenta, o que havia era um desejo de diluição ou pelo menos uma problematização das funções artísticas. O que fez com que não houvesse mais a necessidade de um dramaturgo, pois essa

³ O termo *coletividade*, que utilizo aqui, tem implicações diferentes quanto a outros momentos em que a idéia de um trabalho coletivo foi abordada nesta tese.

dramaturgia era concebida coletivamente, não havia mais um encenador, a encenação era fruto de proposições coletivas (ARAÚJO, 2006)

A ideia de *coletividade*, embora inspiradora para a época, esbarrava no sonho, na utopia, pois as contradições relacionadas à prática teatral se evidenciavam em meio aos processos. A concretização de um espetáculo nessa vertente acabava contando com sujeitos que tinham algumas afinidades com determinadas áreas da produção, e auxiliavam o trabalho, mas não se responsabilizavam inteiramente pelas suas áreas de atuação no contexto do grupo.

Nesse sentido, Araújo fala do cuidado que se deve ter ao se propagar uma ideia de trabalho teatral coletivo, pois na própria intenção de participação de todos e de liberdade podem estar escamoteadas ditaduras ou tiranias, instauradas de maneira difusa nos dizeres sobre a *coletividade*. Pergunto, a partir dessa noção, se no caso da montagem universitária enunciada pelo sujeito há mesmo um *processo colaborativo* acontecendo, ou há muito mais uma ideia de *coletividade*?

Minha indagação se fundamenta nas reflexões postas no capítulo anterior, pelas quais é possível perceber as vozes de autoridade em meio aos jogos enunciativos. Questiono ainda, quais as reais possibilidades de se trabalhar na perspectiva do *processo colaborativo* dentro de um contexto educacional? Ao me debruçar sobre os enunciados presentes nos memoriais estou diante do *processo colaborativo* ou de um jogo de vozes sobre este processo? Será possível negar que o fato de o professor apresentar a proposta de trabalhar com tal processo já tenha relação direta com a escrita do sujeito no seu memorial e com a presença da voz de autoridade docente?

O pensamento bakhtiniano possibilita olhar para uma concepção de sujeito que enuncia levando em conta o já-dito, o dito presente e o que será dito. Um sujeito que escreve sobre o *processo colaborativo*, enuncia a partir de uma voz recorrente no teatro contemporâneo, mas isso não quer dizer que a prática de colaboração realmente aconteceu. É importante considerar que no Memorial 1, que fala da montagem *A vida é sonho?*, o *processo colaborativo* é temática

recorrente do início ao fim. São enunciados nos quais a proposta de trabalhar com tal modelo é explícita.

A partir do enunciado que segue também é possível dialogar com essas questões:

Felizmente o processo é uma via de mão dupla, onde ninguém pode apegar-se ao material criado como único e verdadeiro. Deve-se estar disposto a também abrir mão do que foi criado, tendo a consciência de que se não servir para a cena, não serve para a dramaturgia e vice-versa. Pode-se dizer que se torna um abrir mão do “eu” para viver um “nós” e um valioso exercício para todo o grupo. (Memorial 1, p. 21)

Novamente ecoam as *vozes do teatro*. Basta realizar uma busca nos arquivos da *Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE)* para conferir que muito tem se pesquisado nos programas de pós-graduação, e tem tido muito espaço na universidade a prática teatral com o caráter exposto no enunciado acima. O aluno não fala, então, a partir de uma voz isolada e desconectada, mas a partir de uma voz intelectualizada, própria do campo artístico e da pesquisa em teatro.

Quando o sujeito fala sobre a responsabilidade da obra, ele aponta para o modelo de criação cênica dos *processos colaborativos*. Nesse tipo de organização cênica, a assinatura deixa de ser de um autor, ou de um diretor de espetáculo, para levar o nome de todos os integrantes da obra artística, que assumem suas responsabilidades por suas funções.

Primeiramente, aponto para a valoração que o termo **Felizmente** traz ao enunciado. Será que o fato de o processo ser **uma via de mão dupla, onde ninguém pode apegar-se ao material criado como único e verdadeiro** é motivo para o sujeito enunciar valorativamente? O enunciado é escrito para quem e em qual esfera? Se há conflitos de grupo nos *processos colaborativos*, a vivência desse embate de vozes poderia ser enunciada pelo uso do termo na sua versão contrária (in)**felizmente** numa esfera enunciativa universitária?

Ao enunciar que esse processo consiste em **abrir mão do “eu” para viver um “nós”**, o sujeito aponta para essas diversas assinaturas de uma mesma

obra, para a imbricação dessas vozes que constituem o espetáculo, num processo múltiplo de sentidos que prevê a mistura, a mixagem de opiniões, ideias e enunciados.

Destaco o uso de aspas para os pronomes **eu** e **nós**. Bakhtin (2006) fala que no uso das aspas evidencia-se a presença de uma outra voz no interior do enunciado. Uma voz da qual o sujeito se apropria, à qual ele faz referência. **Eu** e **nós**, como postos no enunciado, tem o sentido de pertencimento, daquilo que antes de ser do campo da *minha* criação é do campo da *nossa* criação, antes de ser de *minha* responsabilidade configura-se, no *processo colaborativo*, como *nossa* responsabilidade.

Em Morson e Emerson (2008):

Para Bakhtin, a palavra tornara-se um veículo para a criação do eu pelos outros, ou para a minha criação de mim mesmo, a partir dos outros. O que importa na palavra dialógica, portanto, é a impossibilidade de eu lhe apor completamente a minha assinatura, visto que o próprio conceito de “meu” é múltiplo. (Ídem, p. 89)

Toda obra artística e literária é realizada a várias vozes, mesmo que assinada por um só autor. A diferença, no *processo colaborativo*, é que o grupo assume as responsabilidades, autorias e funções, e o próprio ator é levado a refletir sobre o sentido de ser ator, de estar no palco e de realizar atividades que vão além da atuação.

Cabe aqui outra discussão sobre autoria. Levanto algumas questões: Podemos dizer que em um processo tradicional de montagem teatral o ator não é também autor ao dar vida a sua personagem? Ou que determinadas funções estão desprovidas de autoria por estarem dentro de um modelo organizativo que não as assume? Será que somente o processo colaborativo possibilita a autoria dos sujeitos envolvidos?

Para Bakhtin (2006), todo processo criativo é repleto de múltiplos sentidos e carrega os traços de diferentes *outros* e *eus*. Essa consciência colaborativa é importante à medida que se estabelece um modelo de criação teatral que preza pela autonomia dos sujeitos, em suas decisões, críticas e sugestões diante do

espetáculo a ser posto em cena. O *processo colaborativo* requer um ator que exerça sua função e consiga refletir sobre o todo do espetáculo; um diretor que esteja na função da direção e consiga pensar na ideologia do projeto como um todo; um dramaturgo que esteja conectado com o espetáculo e tenha como prática o senso de escuta ao ouvir considerações dos outros participantes do projeto cênico. Mais do que uma noção de *coletividade*, o *processo colaborativo* funciona como uma rede de colaboração, participação e contribuição em cadeia (FISCHER, 2010).

Entender a autoria em Bakhtin, é pensar um ser que não seja assujeitado, integrante de uma generalização ideológica. É pensar um sujeito enunciador, na total compreensão do que seja um enunciado: irrepetível, único, singular, com lugar e função próprios, e que jamais voltará a ser o mesmo enunciado, sendo então, sempre novo, sempre momentâneo, sempre um diálogo exclusivo na interlocução.

Bakhtin defende a idéia de um sujeito que toma consciência de si e se torna ele mesmo somente na convivência com o outro, “através do outro e com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2006, p. 341). Sujeito sempre no limiar:

Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência. [...] Ser significa *conviver*. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro. (Ídem, p. 341)

Compreender o sujeito como autor do enunciado é alocá-lo em um lugar a partir do qual sua voz possa ser ouvida em meio às tantas vozes que o constituem. Escutar seus dizeres, é também uma forma de compreensão do mundo, e porque não do mundo teatral com suas especificidades? Ouvir, ler, dialogar com os enunciados dos sujeitos autores, é possibilitar reflexões a partir de suas considerações. E suas próprias considerações, neste caso, acabam proporcionando reflexões sobre o sentido da autoria nos processos colaborativos.

No olhar para os dados da pesquisa, os sujeitos autores manifestam-se em relação ao mundo, e ao falar de sua inserção em um panorama específico, como no caso de uma experiência de criação teatral, falam de si e de seus outros. “Expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo.” (BAKHTIN, 2006, p. 315). Voltando ao enunciado (*vide* página 91), ao falar de si, o sujeito fala que precisa abrir mão do “**eu**” para viver um “**nós**” e acaba apontando para uma autoria coletiva do espetáculo, autoria no sentido de responsabilidade sobre a assinatura da obra.

Os acadêmicos, ao escreverem sobre a prática de montagem, também fazem referência à escolha do texto a ser encenado:

O trabalho para a composição de nosso texto dramático iniciou-se com a proposta do professor da disciplina Dramaturgia II, em torno da utilização dos dois textos “A Vida é Sonho (Calderón de La Barca) e “A Vida em Comum” (Tzvedan Todorov). (Memorial 1, p. 16)

Este enunciado tende a amenizar a forma como o professor tem poder de decisão sobre a montagem. A utilização do termo **proposta** aparece aliada à ideia de não imposição do texto a ser montado, e aponta para a preocupação do sujeito em não destoar seu enunciado da noção de encenação em processos colaborativos. Bakhtin fala que “não há, nem pode haver textos puros” (BAKHTIN, 2006, p. 309). Sua justificativa para essa afirmação é o fato de que cada enunciado acaba pressupondo um sistema universalmente aceito de signos, uma linguagem, que seja convencional dentro de determinado grupo. Existe uma intenção em prol da qual todo texto é criado. E ele é criado sempre para alguém, a partir de alguém.

Retomando Faraco (2009) nossas palavras não são tomadas dos dicionários, e sim dos lábios dos outros. Isso equivale a perceber o contexto, a *esfera social* na qual determinado enunciado está inserido. Há uma tentativa do sujeito de amenizar a relação do professor com a decisão sobre o texto a ser montado no semestre, mas tal tarefa fica sob responsabilidade do professor. Uma tarefa autoral.

Ao considerar os *imaginários sociais* de professor discutidos até aqui, relacionando-os às discussões sobre a *voz de autoridade* em diferentes contextos, nota-se que sua voz aparece nos memoriais como uma proposta que é acatada pela turma. O fato de o professor ter feito uma sugestão não o exime de sua *voz de autoridade*, mesmo que ela esteja aliada aos usos enunciativos da *palavra persuasiva interior*. Basta relacionar este fato às reflexões que integram a seção 2.2. do capítulo anterior, sobre a noção de autoridade em Bakhtin. E a mistura das vozes novamente ecoa, *vozes do teatro na educação* e *vozes da educação no teatro*, conversando entre si, se reconhecendo num mesmo espaço enunciativo.

O enunciado que segue fala do processo de adaptação do texto, e de como tal processo fica sob a responsabilidade do professor:

A partir dos estudos, compreensão e confronto dos dois textos, o diretor nos trouxe uma primeira proposta de roteiro para a montagem. Com ele o grupo recebeu autonomia para discutir a inclusão de frases do estudo de Todorov em toda a estrutura criada até o momento. Sofremos um grande impasse. Não conseguimos, inicialmente, desenvolver uma metodologia de trabalho para esse fim. Rediscutir toda a estrutura agregando todos os textos destacados por cada membro do grupo demandaria um tempo muito grande e não tínhamos esse tempo. Já estávamos no dia 14 de setembro e o prazo para isso era nesse dia. Esse fato chegou a gerar uma crise no trabalho. Parecíamos não ter para onde ir. Mas depois de retomarmos a reflexão sobre o processo colaborativo, que é momento do grupo, num coletivo, tomar as decisões necessárias, encontramos um caminho: Cada um faria os acréscimos ao texto de suas frases destacadas, passaria ao [professor], que organizaria todas as informações e trará para uma nova discussão. (Memorial 1, p. 17)

O professor é descrito aqui como um organizador da dramaturgia. Antes, porém, o sujeito fala que **o grupo recebeu autonomia** para fazer suas considerações e inserções no texto. Logo em seguida há um apontamento que dialoga com a ideia dos prazos e cronogramas que compõe a seção 2.4. do capítulo anterior: **Já estávamos no dia 14 de setembro e o prazo para isso era nesse dia**. Se o processo é colaborativo, e se o grupo tem autonomia, quem estabelece estes prazos? O professor? A instituição? Há uma voz hierárquica que se sobressai neste enunciado?

Retomo também a discussão feita na seção 2.1 do capítulo anterior, na qual a imagem do professor aparece como condutor de processos, como guia do qual se espera o apontamento de um caminho. Aqui, tal *imaginário* ganha voz metafórica quando o sujeito enuncia: **Parecíamos não ter para onde ir**. O caos provocado pela tentativa de um trabalho colaborativo, provocou a revisão deste conceito teatral, mas a solução encontrada foi esperar do professor a resolução do conflito: **Encontramos um caminho**. É na mão do professor que os textos foram lançados para que o percurso do processo fosse facilitado. *Vozes do teatro e da educação* se misturam novamente.

Há também o fato de a própria noção de *processo colaborativo* ter sido retomada como necessária à continuação da montagem. Relaciono este enunciado a outro presente no resumo deste memorial:

Em nossa montagem de espetáculo de final de curso optamos por um processo colaborativo, assumindo assim, um sério compromisso: entender que este processo é dinâmico e sujeito ao dinamismo de seus participantes. (Memorial 1, RESUMO)

Em meio às *vozes do teatro na educação*, o sujeito aponta também para as *vozes da educação no teatro*. O *processo colaborativo* constituiu-se não somente em uma prática teatral, mas em um aprendizado, tanto que na metade do semestre a discussão sobre essa noção precisou ser retomada. Havia, ao mesmo tempo, o processo acontecendo, e a insistência dos participantes em continuar trabalhando nessa vertente, compreendendo qual é o sentido de *processo colaborativo* no campo teatral, e aplicando essa ideia à montagem universitária.

A análise dos enunciados é, assim, um exercício intelectual e reflexivo a partir do qual eu, pesquisador, seja levado a compreender determinados sentidos, que também acontecem por meio de uma *relação dialógica* e um jogo de vozes sobrepostas. Em todos os enunciados analisados até aqui estão presentes a voz do autor do memorial, as vozes que constituíram estes enunciados, as vozes para quem os textos foram escritos, a voz do pesquisador (que analisa a partir das vozes pelas quais é também constituído) e ainda a voz do leitor (que interage com a pesquisa a partir de suas vivências e das vozes que participam do movimento da leitura).

Pensar os sujeitos que participam de uma montagem e as vozes que os constituem, e que constituem a própria montagem, é tarefa que carece de reflexões, pois há que se considerar a *multivocalidade* constituinte dos sujeitos e seus enunciados. O teatro é campo fértil para tais discussões, principalmente quando se dá voz aos integrantes de uma montagem para que falem de tal processo.

Meu questionamento é insistente quanto a real possibilidade de trabalho nos modelos de *processo colaborativo* na sala de aula de teatro. Seria possível uma prática colaborativa de criação teatral num contexto educacional? Os papéis de professor e aluno poderiam ser distribuídos em diferentes funções e etapas componentes de uma produção teatral? No caso do curso de Teatro-Interpretação da FURB, a própria ementa da disciplina Prática de Montagem aloca os alunos na função de atores e o professor na função de diretor do espetáculo. O *processo colaborativo* seria, assim, uma transgressão da formalização institucional da disciplina acadêmica? Pergunto ainda: poderíamos, pelos enunciados, dizer que o processo colaborativo realmente existiu nesta montagem teatral?

A próxima seção dialoga com as questões levantadas até aqui, trazendo para o foco do diálogo o sentido de encenação teatral e sua concepção no contexto universitário. Falo da noção de três perfis constituintes da criação teatral: o *ensaiador*, o *diretor* e o *encenador*, e dos diferentes sentidos atribuídos ao professor como responsável pelo espetáculo, aliados a estes perfis, presentes nos memoriais.

3.2 Encenação teatral: Tanto o grupo, quanto o diretor...

Os dados da pesquisa apontam o professor ora como responsável por todo o processo, ora como diretor teatral, ora como orientador pedagógico do trabalho, e ainda como adepto de uma postura colaborativa. As vozes que ecoam entre os enunciados permitem sinalizar diferentes sentidos para a prática do professor enquanto diretor teatral, os quais discutirei nesta seção.

Para a compreensão de tais sentidos é necessário, antes, falar de um percurso histórico que acaba tendo na própria figura do diretor de teatro o seu foco. Torres (2007) aponta para três perfis a serem considerados: o *ensaiador*, o *diretor* e o *encenador*.

A figura do *ensaiador* aparece no Renascimento e perdura até o século XIX. Era ele “quem planejava, organizava e executava o espetáculo teatral orientando os atores de acordo com uma tipologia de papéis específicos” (TORRES, 2007, p. 113). O *ensaiador* precisava respeitar o texto teatral, de forma que sua transposição para a cena fosse fiel ao que propunha o autor, e dessa forma não decepcionasse o público, que ia ao teatro para assistir ao espetáculo como o conhecia dramaturgicamente. Neste modelo de montagem teatral, que no Brasil teve sua efervescência até 1950, o *ensaiador* orientava atores-tipos em papéis-tipos que traziam para a cena personagens-tipos⁴. Essa forma teatral alimentava um “teatro comercial de divertimento, alavancando parte importante da nascente indústria do entretenimento” (TORRES, 2007, p. 113).

No Brasil, o desígnio de *ensaiador* era, na maioria das vezes, relacionado a um ator com mais experiência, de mais idade ou aposentado, que era contratado por um empresário teatral para orientar os atores quanto ao texto que seria montado. Suas orientações não tinham, no entanto, interesse na personificação da personagem ou na preparação do ator para interpretá-la, mas estavam voltadas a auxiliar os atores na execução do que lhes cabia enquanto responsáveis por representar bem seus papéis. O *ensaiador* orientava leituras de texto, memorizações, o cuidado com o ponto (que na época era muito utilizado, inclusive, pelo índice de atores analfabetos, que não se detinham às memorizações) e as marcações das cenas do espetáculo.

O *ensaiador* era como um guia, que orientava as nuances pelas quais a personagem passava durante um espetáculo. Um personagem galã, por exemplo,

⁴ No teatro, a idéia de tipologia está associada ao estereótipo. Exemplo: o papel de um vilão deveria ser representado por um ator que tivesse todas as características físicas de um vilão, e interpretasse este personagem com todos os estereótipos de um vilão. O mesmo acontece com a composição de outros personagens-tipo como a mocinha e o galã.

deveria ser ora mais amoroso, ora mais cínico, cômico ou dramático, e quem auxiliava os atores para que suas interpretações fossem totalmente coerentes com o texto e com a expectativa do público era o *ensaiador*.

Com o advento do *Naturalismo* (Europa - início do século XX), corrente teatral que tem nos estudos do homem seu centro de interesse, surge a noção de *ator de composição*, a partir da qual há uma reelaboração do próprio sentido do ofício do ator. No Brasil, porém, as mudanças começam a ocorrer lentamente após 1950.

Um ator que tentava reproduzir no palco uma verossimilhança quanto ao drama do homem, suas angústias, seus anseios, numa busca de personificação da personagem, necessitava agora, não mais de um *ensaiador*. Surge então a figura do *diretor teatral*. Este, na função de coordenação do espetáculo, juntamente com o cenógrafo, o figurinista, o iluminador e os demais participantes da montagem. Sua relação com os atores estava muito mais associada a orientar um processo de criação de personagens mais “complexos nos seus comportamentos, taras, sintomas e relações existenciais patológicas por oposição à moral, ao decoro, à virtude das peças romanescas realistas” (TORRES, 2007, p. 116)

André Antoine, Constantin Stanislávski e Vsévolod Meyerhold são alguns exemplos de diretores teatrais. Suas funções não permitem a nomenclatura de ensaiadores. A concepção de coordenação do espetáculo agora exige uma postura crítica com relação à dramaturgia, e um trabalho com a subjetividade como propulsora da criação, mesmo que tanto no modelo do *ensaiador* quanto no do *diretor* a visão textocêntrica impere.

No Brasil, é após a experiência de Ziembinski e Santa Rosa com a montagem de *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, e com a vinda de diretores italianos em 1947 para trabalhar no *TBC – Teatro Brasileiro de Comédia*, que a função de diretor teatral passa a ser necessária enquanto proposição de um *Teatro de Arte*, na contramão das produções essencialmente comerciais. O *Teatro de Arte* consistia numa outra abordagem sobre a forma de montar os

repertórios clássicos, na qual o *diretor* pudesse imprimir sua leitura pessoal do texto ao espetáculo. É o *diretor* que se propõe a provocar, julgar, esboçar, até que o trabalho esteja apto para ir a público. Seu trabalho termina quando a peça estreia.

Não há como delimitar temporalmente até quando vai o modelo de *ensaiador* em detrimento do surgimento do *diretor*, nem dizer com precisão quando surge a figura do *encenador*. Este último começa a aparecer nos entremeios das criações cênicas do século XX, nas tentativas de dissolução entre texto e cena.

Como propor um espetáculo oriundo de outras fontes que não o texto enquanto escrita de um autor para tal fim? Há no trabalho do encenador um esforço no sentido de propiciar aos atores um trabalho mais autônomo com relação à criação, desenvolvendo um desprendimento do texto enquanto possibilidade única de teatralidade. O texto pode existir, mas não como centro da ação, e sim numa relação de interdependência com a atuação e com a cena.

O *encenador* configura-se, portanto, com um articulador do espetáculo, ao buscar uma coerência na encenação que se configure como uma “trama sonoro-visual oriunda de um pensamento crítico e reflexivo do próprio encenador em relação à temática com a qual ele quer trabalhar ou problematizar desde a cena” (TORRES, 2007, p. 119). São exemplos de encenadores com tal perfil: Tadeus Kantor, Bob Wilson, e no Brasil, Gerald Thomas. Há, no entanto, neste modelo de criação, o risco de encenações excessivamente personalizadas, pois é para a figura do encenador que convergem todos os pontos de reflexão sobre o espetáculo. O encenador acompanha todo o processo, agindo como ponto de encontro entre os demais participantes da encenação.

Estes três perfis, como pondera Torres (2007), não são inseparáveis e indissolúveis. Há ainda hoje, projetos de montagens teatrais que se inspiram nas vertentes que buscam um *ensaiador*, outros, com maior representatividade, necessitam de um *diretor teatral*, e tem sido emergente na atualidade a figura do

encenador como orientador de processos teatrais, principalmente no *teatro de grupo*, a ser discutido na próxima seção.

Segue um dos enunciados a partir dos quais é possível dialogar com as reflexões escritas até aqui:

Após vários estudos e discussões, a direção, efetivada pela professora, apontou as primeiras informações sobre a montagem. (Memorial 2, p. 40)

Este enunciado aponta para a direção do espetáculo como responsabilidade do professor da disciplina. Aqui, diferentemente das análises da seção anterior na qual falei sobre os *processos colaborativos*, o sujeito fala de alguém que responde pela concepção estética da montagem. Estão em jogo as opções e as opiniões de um diretor teatral, ao qual cabe apontar **as primeiras informações sobre a montagem**.

Reitero que nesta instituição, a FURB, o professor da prática de montagem atua como diretor do espetáculo, por este ser um curso de formação de atores. Em outros cursos superiores de teatro, os próprios atores podem assumir a direção das montagens (caso mais representativo nos cursos com habilitação em Direção Teatral). Há assim, uma dualidade, *a priori*, de funções desempenhadas pelo professor durante a montagem. Ele leciona e dirige esteticamente o trabalho, ao mesmo tempo, no mesmo semestre.

Relaciono este dado ao *imaginário social* de professor como condutor/guia de um processo, discutido na seção 2.1 do capítulo anterior. Aqui, tal reflexão se aplica, pois é o professor, na função de diretor de um espetáculo, quem impulsiona o trabalho, quem vai à frente, apontando o caminho, conduzindo o processo.

A voz que constitui tal enunciado é uma voz proveniente das práticas teatrais; estas necessitam de uma orientação para que o espetáculo seja realizado e possa chegar ao público. Vem ao encontro dos dizeres do sujeito a efetivação da direção teatral por parte do professor. Os sujeitos estão, então, diante de um *diretor-pedagogo*?

Para Icle (2009), é, em grande parte, a partir da pedagogia do ator proposta por *Stanislavski* e *Copeau* no início do Século XX que a figura do diretor aliada a práticas pedagógicas começa a fazer parte da criação de espetáculos. O autor defende a tese de que estes dois diretores passam a dirigir espetáculos com uma preocupação pedagógica, um cuidado em pensar os componentes da criação, dando importância a detalhes que vão desde a fusão entre ator e cena até a valorização do processo em detrimento do resultado. Tal prática se distingue da tradição existente até então, por meio da qual grandes diretores atuavam como *ensaiadores* de grandes textos, mas não estavam preocupados com princípios relacionados à arte de ensinar e a refletir sobre suas próprias práticas com vistas a discuti-las e melhorá-las.

Na tentativa de refletir sobre as relações entre direção e pedagogia, sem desenhar, necessariamente, uma linha do tempo linear, as proposições de Icle trazem a seguinte contribuição:

Os diretores-pedagogos não deixam de existir quando a busca pela “renovação” sucumbe à arte pós moderna. Já não se busca uma ruptura como Stanislavski e Copeau fizeram no início do século, ainda que a recusa permaneça no trabalho de muitos encenadores e diretores-pedagogos contemporâneos. Para citar alguns nomes, basta lembrar do trabalho de Grotowski, Barba, Ariane Mnouchkine, Peter Brook, Tadeuz Kantor, Pina Bausch; no Brasil, Luis Otávio Burnier, Antunes Filho, Zé Celso Martinez Corrêa. Cito aqui diretores-pedagogos que, em comum, alicerçaram suas práticas sob a recusa de um trabalho fácil, de um caminho conhecido, recusa de aderência ao teatro institucionalizado, pois em muitos casos a história do teatro, segue sendo escrita pela prática de homens e mulher escondidos, periféricos, ou seja, fora dos grandes centros teatrais. (ICLE, 2009, p. 57)

Pensar que a função do professor de teatro é também estética, é assumir que sua voz mistura a educação e a arte, implica dizer que o ofício do professor vai além das atribuições que lhe dizem respeito nas construções históricas e sociais, pois ao dirigir um espetáculo, assina a obra enquanto artista. Mas qual a postura desse artista? Qual seu posicionamento diante de tal tarefa? Seria uma voz de direção calcada nos métodos tradicionais de se fazer teatro, nos quais a figura do diretor elucubrava autoridade e respeito?

Retomando primeiro dado que integra esta seção (*vide* página 101), o sujeito fala que **após vários estudos e discussões**, a direção traz **as primeiras informações sobre a montagem**. Ao falar da maneira como o diretor trabalha, sinaliza para uma direção que conversa, discute, reflete. Bakhtin nos ensina a pensar o enunciado como possibilidade de escuta das vozes que circulam em determinadas instituições, em certos espaços e lugares.

Os **estudos e discussões** realizados até que os primeiros indícios da montagem comesçassem a aparecer, não compõem de uma ação isolada, nem diferente com relação a outros modos de fazer teatro. Trata-se de uma voz que circula no meio teatral, a de pensar a encenação e a existência da figura do encenador como uma vivência de grupo. Prática essa instituída a partir do advento das escolas de teatro, durante todo o século XX, como visto anteriormente. O professor como *encenador*, não deixa, porém, de ser o ponto para o qual convergem as decisões referentes ao espetáculo.

Pensando ainda as escolas de teatro como centros de formação que unem diferentes funções tanto para o professor quanto para os alunos, nota-se que o aluno enunciador fala de sua prática de montagem como uma prática artística. Tal enunciado parece ter vindo de uma sala de ensaios e não de uma sala de aula, como os que aparecem no capítulo anterior. Mesmo assim, o sujeito fala que a **direção é efetivada pela professora**, tornando indissociáveis as vozes entre si. Por isso este enunciado é foco de discussão tanto neste capítulo quanto no anterior.

Outro enunciado que possibilita a continuidade dessas reflexões é:

É possível perceber a dinâmica do processo a partir da descoberta de novos elementos que fazemos diariamente, tanto o grupo, quanto o diretor do espetáculo. (Memorial 1, p. 18)

O sujeito fala que há uma direção e um grupo de atores, enunciado próprio de um lugar criativo de produção teatral. São as *vozes do teatro* que aparecem nos entremeios dos seus dizeres. E suas palavras não estão descoladas de sua realidade. Elas acabam mostrando ao leitor os modos de produção, a maneira

como se dá o processo teatral e as diferentes responsabilidades assumidas pelos integrantes da montagem.

Ao escolher suas palavras para falar sobre o processo, o sujeito utiliza a relação entre os advérbios **tanto** e **quanto** como separadores entre o grupo e o diretor. Há um apontamento para diferentes posições, diferentes lugares da criação teatral. Há o lugar do grupo, e o lugar do diretor. **A descoberta de novos elementos**, que acontece **diariamente**, aparece neste enunciado como descoberta do grupo somada à descoberta do professor. Ambos descobrem, mas sempre a partir do seu lugar social.

Embora exista, aparentemente, uma tentativa de escrever sobre a dinâmica do processo como uma prática que acontece em meio às conversas se aproximando de uma noção de colaboração, o sujeito não consegue desvincular o *imaginário social* de grupo da sua necessidade da figura de um diretor. Bakhtin (2006) fala que o sujeito é constituído por vozes com as quais interagiu, interage e aquelas que estão na própria antecipação da resposta ativa do outro.

Ao pensar que este enunciado foi escrito por um sujeito constituído também por vozes do campo do teatro, posso considerar que sua tentativa é a de escrever sobre um processo de colaboração entre todos, sobre um processo de grupo (que circula nos estudos teatrais recentes e que permeia todo o memorial 1). Nas entrelinhas dos seus escritos, porém, o sujeito deixa escapar vozes de uma prática teatral que ainda evoca a presença do *diretor*, não como participante do grupo, mas como *voz de autoridade*, separada do grupo, que ocupa outro lugar enunciativo em meio às relações.

O seguinte enunciado também tem aproximações com esse dizer:

Uma leitura foi suficiente para a turma gostar do texto. Depois disso o dilema: quem vai fazer qual personagem? Sentamos todos juntos, fizemos uma leitura livre, na qual cada um pôde escolher qual personagem queria ler. (Memorial 2, p. 44)

Ao contrário do que poderia suscitar o senso comum, de que o grupo está diante de uma prática inovadora, ou de uma boa ação da direção ao propiciar aos

atores a escolha de seus papéis, há um *encenador* que põe em prática uma recorrência histórica do campo teatral, com o advento da encenação em *processos colaborativos*.

As contribuições de Icle (2009) auxiliam a compreensão desse processo. Para o autor, a escola de teatro possui características de separação de outros contextos, o que a faz ser peculiar em alguns sentidos. Os lugares onde se faz e se aprende teatro tem, historicamente, a característica de serem separados “do mundo, da cidade, da burguesia, do teatro institucionalizado, da rotina que permite viver o futuro, configurando uma outra comunidade” (Ídem, p.50). Como comunidade, há vozes específicas do fazer teatral circulando e instituindo práticas, como por exemplo, a prática de uma encenação adepta das aberturas para o diálogo e das distribuições de responsabilidades aos atores.

A escolha dos papéis aparece primeiramente como um **dilema**. Se há um dilema, há um conflito. Mas após sentarem e discutirem (o que indica uma prática recorrente dos processos colaborativos) **cada um pôde escolher qual personagem queria ler**. Se os atores puderam escolher seus papéis, alguém lhes oportunizou tal escolha, provavelmente o professor, buscando uma prática que dialogue com os estudos teatrais contemporâneos de encenação. Quando o sujeito se refere ao **dilema** da escolha de papéis, parece não desenvolver essa questão, cara aos contextos de formação em teatro. Será que é tão simples assim sentar, fazer uma leitura do texto e escolher a personagem? Não há disputa de egos? Os desejos de interpretar uma mesma personagem não estão em jogo? Toda essa escolha acontece suavemente e na concordância? Esta é uma forma colaborativa de atribuição de papéis ou é mais fácil dar aos alunos tal tarefa como mecanismo de defesa do professor para evitar que tal responsabilidade recaia sobre si? São questões que não pretendo responder, mas sobre as quais, a partir do enunciado é possível refletir.

A prática teatral que responsabiliza os atores por outras funções também é considerada no seguinte enunciado:

A montagem de um espetáculo implica também produzir materiais de cena e outras responsabilidades que vão além de atuar. (Memorial 2, p. 36)

Dar aos atores outras responsabilidades além da atuação é uma ação que vem sendo desenvolvida desde o início do século XX:

Depois de Stanislávski, já não se pode ser apenas um ator, é preciso ser, para além da profissão, um ser humano engajado com uma ética coletiva [...] O ator instituído por Stanislávski alia a arte ao ofício, supõe atitude, presença, respeito. Aduz a idéia de uma vida em comum e de uma forma de vida na qual inquietude, cuidado de si, ética, são condições de existência e razão para o trabalho. (ICLE, 2009, p. 74)

A figura do professor como diretor, ou encenador, vincula-se à idéia de um sujeito sintonizado com as vozes que constituem a prática teatral recente na história do teatro. Essa hipótese é comprovada no enunciado analisado, pois ele contém o cerne da questão, contém a forma como o trabalho foi realizado. Uma forma organizacional presente em grupos teatrais nos quais o diretor ou encenador não é uma autoridade instituída, ou um ser mítico, como acontecia e ainda hoje ainda acontece em produções comerciais com elenco convidado e que não possuem qualquer objetivo pedagógico.

A possibilidade de uma direção que se coloca no mesmo patamar dos atores, dividindo responsabilidades com relação à assinatura do trabalho como um todo, é uma voz que tem adentrado o mundo acadêmico de formação em teatro, por ser uma alternativa interessante para, inclusive, repensar e reorganizar o fazer teatral contemporâneo. No entanto, ela acaba esbarrando no próprio contexto educacional com suas especificidades, e muitas vezes o processo de avaliação, o sentido de escolarização e os *imaginários sociais* que circulam neste espaço sufocam as tentativas do exercício de uma prática teatral adequada desta perspectiva.

Esta pesquisa pretende distanciar-se de classificações de um ou outro professor em modelos teatrais; direciona-se mais a compreender quais as vozes que constituem os enunciados dos sujeitos e para qual corrente se acentuam

estas vozes. Em alguns momentos os dados se aproximam da figura do *diretor teatral*, em outros há uma aproximação com a noção de *encenador*.

Não há, no entanto, nos dizeres analisados, vozes recorrentes de uma prática na qual o professor se encaixe no perfil do *ensaiador*. Seria um indicador de que o perfil de *ensaiador* não dialoga mais com a prática teatral contemporânea, principalmente aquela comprometida com um teatro de ordem mais colaborativa? Diagnosticar a ausência de tal perfil nos dados desta tese permite conceber que há movimentos de *alteridade* nestas práticas, na própria maneira como os professores são descritos. Os professores trabalham na tentativa de, em suas funções enquanto coordenadores de processos teatrais, dialogar com as vozes do teatro na contemporaneidade, nas quais o *diretor* e o *encenador* aparecem como personagens diferentes, mas não excludentes um em relação ao outro.

Essa discussão vem, portanto desencadear outras reflexões, outros dizeres sobre a encenação como pedagogia e sobre o teatro como processo de grupo. Antes, porém, penso que a citação abaixo auxilia o processo de compreensão de tais reflexões:

Parece-me que o diretor como senhor absoluto da cena está morto. Ninguém agüenta mais a arrogância ou a primazia criativa desse senhor de engenho [...] Hoje ele parece ter se tornado apenas mais um dos artistas dentre vários outros, responsáveis pela criação do espetáculo. (ARAÚJO, 2001, p. 20)

Em minha experiência como professor de *Direção Teatral*, estas discussões vêm permeando a sala de aula: O que é um diretor teatral hoje? Como dirigir atores no sentido de encenação proposta a partir da evolução do teatro no século XX? Como direção e pedagogia estão relacionadas? O que se espera de um diretor?

A própria noção de *direção teatral* ainda é fortemente enraizada na figura do diretor como o chefe da tribo, como aquele que ordena ao ator o que este deve fazer em cena. Uma noção muito próxima do *imaginário social* de professor como regente, como guia, que foi foco de reflexão no item 2.1 do capítulo anterior. Por isso, tem sido recorrente, nos estudos teatrais, nomear o responsável pela cena

de *encenador*. O que acontece nos memoriais analisados, no entanto, é uma utilização equivocada do termo *diretor teatral*, que é utilizado tanto nos dizeres que se referem a um modelo de *direção*, quanto a um modelo de *encenação*. Assim, é o contexto enunciativo que permite dar sentidos aos termos, que são sentidos diferentes, muitas vezes ainda difusos e abstratos, pois a própria noção de *encenação* ou *direção* ainda precisa ser explorada no campo dos estudos teatrais, o que justifica que *Direção Teatral* ainda seja um termo que abarque os dois sentidos.

No espaço universitário desta pesquisa, acredito que tal noção é ainda mais difusa, pois o professor é o responsável pela direção do espetáculo. Isto é, além de classificá-lo como diretor, há a atribuição de um sentido voltado mais a modelos de *direção* ou de *encenação*, e ainda o fato de este mesmo diretor ser o próprio professor. Sua posição avaliativa é ora direcionada a uma avaliação de ordem acadêmica, ora de ordem estética. A voz docente pode ser interpretada como voz de um diretor, de um encenador ou de um professor. Essa multiplicidade de posições acaba sendo recorrente nos enunciados dos sujeitos quando falam sobre os processos de montagem, pois eles mesmos, ao escreverem, utilizam as diferentes nomenclaturas.

Koudela (2008) ao relacionar a encenação à pedagogia, pondera que:

Encenar significa, então, organizar movimentos no espaço e estruturar espaços através do movimento, de forma que tornem visíveis ao mesmo tempo espaços tanto externos quanto internos. Através desses espaços, a leitura de mundo abre para novos mundos. A construção simbólica de todos os participantes no processo artístico assume então a feição de uma aventura, de uma viagem de descoberta. (KOUDELA, 2008, p. 57-58)

Pergunto: esta também não é a tarefa de um professor? Relaciono então a tarefa do responsável pelo espetáculo àquela noção de um professor que propõe e participa das atividades, vista na seção 2.4 do capítulo anterior. A função é a mesma, a de organizar os sujeitos em suas atividades para que alcancem os objetivos aos quais se propuseram. Também é possível fazer relações com a seção 2.2 na qual discuti a figura do professor participativo e seu olhar sobre os processos. As relações entre os textos que compõem esta tese, também são

dialógicas no sentido de possibilitar olhares não fragmentados sobre a pesquisa. As vozes estão imbricadas, sobrepostas, gerando outros sentidos, outras vozes.

A renovação do teatro proposta no século XX, no entanto, não está centrada somente na relação entre o diretor ou encenador, e seus atores. Ela vai além, possibilitando outros olhares para o teatro, principalmente com o advento dos estudos universitários sobre o *teatro de grupo* na criação cênica contemporânea, tema da próxima seção.

3.3 Teatro de grupo: Quando o grupo compreendeu a essência do trabalho...

Nesta seção tomo para análise alguns enunciados que falam sobre as relações de grupo na montagem universitária. Antes, porém, escrevo sobre a noção de *teatro de grupo*, sua relação com o contexto universitário de formação em teatro, e ao debruçar-me sobre os enunciados, dialogo com as *forças centrípetas e centrífugas da enunciação*. A própria história do teatro é repleta de situações possíveis nas quais o movimento das *forças da enunciação* está presente. Uma delas é o próprio surgimento do movimento chamado de *teatro de grupo*.

Esse movimento surge nas últimas décadas do século XX, e acontece em contraposição ao teatro dito comercial, que se posicionou ao longo dos anos como modelo único de criação cênica. A sociedade capitalista e sua necessidade de espetáculo como entretenimento age como *voz centrípeta*, centralizadora do poder e do mercado cultural. O movimento de reação a esse modelo foi a organização de grupos regionais, com uma concepção de cultura que pudesse surgir como alternativa, como outra possibilidade de se fazer e viver do teatro.

A cultura de grupo no Brasil começa a partir das influências de grupos e companhias estrangeiras, “como Berliner Ensemble, de Bertold Brecht; o Living Theatre, de diferentes grupos de Grotowski,; de Peter Brook e, mais recentemente, os grupos do Teatro Antropológico, sob a influência de Eugênio Barba.” (OLIVEIRA, 2005, p. 117) Entre as premissas instauradoras da noção de

teatro de grupo, está a defesa mútua de seus integrantes, sua prática organizacional, o trabalho de divisão de tarefas e o auto-sustento financeiro do grupo.

No Brasil, especificamente, vamos poder encontrar modelos que tiveram sua inauguração dentro de uma idéia de produção mais coletiva, como modelo de resistência, que vão dos esforços de Paschoal Carlos Magno às experiências como dos grupos Oficina e Arena, e Teatro dos Sete, bem como as experiências do Grupo Asdrúbal Trouxe o Trombone e Vento Forte, às experiências dos anos 90, onde se configurou a expressão Teatro de Grupo por grupos como Galpão, Lume, Oikeveva, Ó Nois Aqui Traveis, entre outros. (OLIVEIRA, 2005, p. 117).

No *teatro de grupo*, a própria idéia contemporânea de encenação vem agindo como *força centrífuga* frente aos modelos de direção teatral existentes até então, nos quais a figura do diretor aparece como voz centralizadora do poder e das decisões sobre o espetáculo. Essas mudanças, que acabam também se configurando em ciclos temporais (pois o tempo é responsável por outras posturas, outros direcionamentos), exemplificam a maneira de agir das *forças da enunciação*.

O *teatro de grupo* é um modelo de autogestão, onde pessoas se reúnem para fazer teatro de acordo com suas afinidades, ideologias e posições (CARREIRA, 2005). As discussões em torno do modelo de *teatro de grupo* têm ganhado espaço nas universidades, nos contextos de produção cultural, nos congressos da área, e por sua vez, acabam se constituindo em uma voz dominante no contexto teatral intelectual brasileiro. É um modelo que nega o estrelato, a relação do ator com a fama e o sistema mercadológico da cultura (pelo menos na esfera enunciativa, o que pode ter implicações diferentes na prática ou em diferentes contextos de produção teatral em tal formato).

Neste modelo os sistemas de processos de encenação são discutidos a partir de sínteses enunciativas como a necessidade de partilhar tarefas na criação artística; é um negar da fragmentação das profissões no teatro. Cada integrante do grupo pode contribuir no todo da obra, e não somente nas funções de ator, diretor ou dramaturgo. O ator, por exemplo, pode trabalhar como dramaturgo, encenador, iluminador, em diferentes espetáculos, desde que esse seja o acordo

do grupo. A compreensão de tais modos de produção artística contribui para essa pesquisa no sentido de situar alguns enunciados como recorrentes dessas vozes que ecoam no universo teatral, e que se encontram presentes nos relatórios de prática de montagem que constituem o objeto de investigação.

Embora as vozes sobre *processos colaborativos* e *teatro de grupo* pareçam, em primeira instância, uníssonas, há diferenças conceituais e práticas entre os conceitos, visto que há grupos que não se identificam com os modelos de organização do *teatro de grupo* embora trabalhem colaborativamente e vice-versa.

Situar o leitor quanto ao sentido de *teatro de grupo* tornou-se necessário, pois a reflexão sobre tal temática começou a ganhar corpo nesta tese a partir do seguinte enunciado:

[...] nota-se que estas são características de muitos grupos, e que, embora esses obstáculos nos separem, nossos objetivos nos unem. (Memorial 2, p. 37)

Este enunciado vem, no decorrer do memorial em questão, finalizar uma série de reflexões do sujeito sobre as relações de grupo no contexto da montagem teatral. Quando ele aponta para características que existem em muitos grupos, ele aponta para *vozes do teatro*, do mundo teatral como configurado na atualidade. Vozes que circulam, a partir de então, na *esfera* universitária. Começo esta discussão justamente por tal enunciado, por compreender que o sujeito escreve a partir das vozes heterogêneas que o constituem. Compreendo pela perspectiva bakhtiniana que os dizeres são repletos de sentidos em virtude da *multivocalidade* intrínseca a eles.

Os sujeitos não marcam a enunciação com a expressão *teatro de grupo* nos memoriais, mas fazem referências a este modelo de criação teatral quando falam das relações de grupo, da divisão de tarefas, da responsabilidade de todos. É a voz do *teatro do grupo* permeando os memoriais.

O enunciados sobre a importância do grupo estão ligados, assim, às vozes que circulam socialmente no campo das artes do espetáculo, os sujeitos falam de

suas relações de grupo pois são constituídos também por enunciados sobre a importância da cultura de grupo no teatro. Ao falar sobre a universidade como incentivadora das práticas de grupo nos cursos superiores de teatro, Fischer destaca que:

Muitas vezes é muito mais difícil um ator isoladamente continuar desenvolvendo-se artisticamente e sobreviver ao mercado de trabalho se não estiver inserido em um grupo. Por essa e outras razões, o perfil dos alunos e das próprias universidades têm se modificado ao reconhecer no teatro de grupo o caminho mais viável de inserção profissional e na continuidade de suas pesquisas. (FISCHER, 2010, p. 54)

Alguns enunciados dos sujeitos apresentam e confirmam essa realidade:

No caso da nossa montagem, o jogo de grupo passou por alguns momentos críticos, pois uma montagem para crianças, mais do que uma montagem destinada ao público adulto, exige muita sinceridade, honestidade, espontaneidade e entrega, e isso assustou a todos de início. Tal exigência tornou-se um bloqueio para o grupo e por um tempo ficamos acuados, no entanto, quando o grupo compreendeu a essência do trabalho, este começou a desenvolver-se de forma bastante interessante e agradável. (Memorial 2, p. 36)

Nesse estado físico começamos a retomar nossas ações já criadas deixando acontecer contatos com todas as pessoas do grupo, independente de termos cenas no espetáculo juntos ou não. Neste dia, com a proposta de criar relações entre todos, percebi no grupo uma maior disponibilidade para criar elementos novos para o espetáculo. Essa dinâmica nos aproximou mais. (Memorial 1, p. 25)

O primeiro recorte enunciativo é repleto de vozes inconclusas e incompletas. Ao falar sobre os **momentos críticos** vividos a partir do jogo de grupo, o sujeito silencia e não descreve quais são estes momentos. Os enunciados são direcionados, como visto anteriormente, a uma banca examinadora, composta pelos professores do próprio curso. Talvez aí já exista um motivo para o sujeito não enunciar com clareza sobre as dificuldades do processo de montagem.

Ainda na mesma direção de análise, o sujeito fala de **sinceridade, honestidade, espontaneidade e entrega**. Embora esteja falando de uma

montagem infantil, todos estes requisitos encontram-se nos mais belos textos e programas que falam sobre *teatro de grupo*.

Tanto que o enunciado: **quando o grupo compreendeu a essência do trabalho, este começou a desenvolver-se de forma bastante interessante e agradável**, aponta para uma condição a partir da qual o trabalho pode se tornar interessante e agradável: a compreensão da essência do trabalho pelo grupo. Pergunto então: de onde vem essa essência? Qual a essência? Quem a estabeleceu como condição? O professor? O próprio modelo de criação em grupo? A ideia de grupo e de seu vínculo com tais adjetivações é tida como primordial nos processos e nas vivências. Novamente ecoa uma voz artística nos dizeres do sujeito.

No segundo enunciado o sujeito fala que, **com a proposta de criar relações entre todos**, ele percebeu **no grupo uma maior disponibilidade para criar elementos novos para o espetáculo**. Seu dizer é concluído sinalizando que **essa dinâmica os aproximou mais**. Aqui também estão presentes vozes sobre o trabalho de grupo, implicações sobre a aproximação entre os sujeitos participantes do processo de montagem teatral. Estes enunciados dialogam tanto com as reflexões que compõem a primeira seção deste capítulo, quando os sujeitos falam da responsabilidade da obra e da importância do trabalho em equipes, quanto com as discussões sobre o papel do professor na criação teatral, feitas nas seções do capítulo anterior. Confirma-se o fato de que estas vozes estão entrelaçadas, que cada enunciado possui diferentes sentidos que podem também dar vazão a diferentes olhares e análises.

Encontram-se alocados nesta seção os enunciados que mais se aproximam dos trabalhos de grupo. Durante a análise foi recorrente a presença destas vozes que possibilitam dialogar com os dados a partir do sentido de *teatro de grupo*. É a partir do pensamento bakhtiniano, no entanto, que é possível perceber que os sujeitos não falam sobre tudo; que as relações de grupo são enunciadas de forma amena, de modo que ao ler os memoriais, meus diálogos com os dados foram permeados pela impressão de opacidade, de que faltam

detalhes para a compreensão dos conflitos de grupo. A razão de tal impressão justifica-se:

O enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo, também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2006, p. 301)

Para o autor, até a ausência de palavras tem significados, e reflete os sentidos de um enunciado. Entre diferentes formas de escamoteamento ou esmaecimento enunciativo, a resposta silenciosa surge não como silêncio, mas como a própria resposta, que mesmo nos silêncios, se constitui em enunciado.

Nos dois memoriais analisados, os dizeres dos sujeitos falam da tentativa de um processo criativo teatral que considere as relações de grupo como fator fundamental para a montagem dos espetáculos. Nestas relações são os sujeitos que compõem os jogos enunciativos. Todos os sujeitos. Alunos e professores, agentes do processo criativo e também educacional.

São vozes misturadas, do campo da educação e do campo das artes, em sintonia com um modelo de organização teatral que vêm se difundindo consideravelmente nas últimas décadas. Lugar esse, que não é somente físico, mas subjetivo, que integra as palavras, pertencentes ao mundo dos dizeres, das trocas verbo-ideológicas.

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2006, p. 297)

Ao enunciar, as marcas heterogêneas desses *ecos e ressonâncias* são responsáveis por desencadear outros enunciados em forma de respostas ativas ao *já dito*. Por isso, diálogo com as *forças enunciativas* das quais fala Bakhtin, que existem em meio à estratificação e contradição, e não são componentes

apenas do romance, ou de um gênero literário específico, mas da vida real. É o próprio dinamismo da língua em movimento. Na medida em que a língua está viva e se desenvolve, é impossível não vivê-la em meio a esse processo, que é estratificado, conflituoso e complexo.

O jogo de *forças vocais* é um participante ativo da enunciação, em qualquer gênero, na escrita ou na fala, na ficção ou no cotidiano, no teatro ou nos relatos sobre processos teatrais. A centralização ou descentralização para a qual um enunciado tende, ou pela qual opta, integra o jogo de vozes que circulam em diferentes contextos e situações, e estarão sempre presentes na voz do sujeito enunciador. Assim, a presença das *forças enunciativas* une-se à discussão sobre o *teatro de grupo* a partir de dois olhares.

O primeiro olhar, está direcionado ao próprio surgimento de tal modelo organizacional como voz de resistência. Uma gama de profissionais do teatro resolve implantar outras possibilidades de criação, frente à corrente de teatro de entretenimento ou comercial. Outro olhar, volta-se para o funcionamento das *forças vocais* na própria relação de grupo. Uma relação conflituosa, que aparece nos dados dessa pesquisa de forma esmaecida, nas entrelinhas da enunciação. Antes de trazer outros dados para reflexão, faz-se necessária uma explanação sobre tais *forças enunciativas*.

Há inúmeras maneiras pelas quais o sujeito deixa ou não que sua voz seja ouvida. Diferentes maneiras de enunciar. A essa gama heterogênea de dizeres é que estão entrelaçadas as *forças da enunciação*, às quais Bakhtin se refere como instâncias centralizadoras ou resistentes na situação comunicativa.

As *forças centrípetas* são encontradas nos enunciados que tendem a centralizar o poder, e as *forças centrífugas* são aquelas que estão a todo tempo resistindo a um poder imposto, buscando no diálogo (por meio de *atitudes responsivas ativas*) a resolução dos conflitos. Essas forças são sempre vozes em embate, encontros dissonantes inseridos na enunciação. O sujeito se utiliza das *forças da enunciação*, e de uma ou outra maneira está imerso no movimento

proposto por elas, se posicionando, enunciando, afirmando ou negando as vozes que ecoam nas diferentes situações enunciativas.

A origem das *forças centrípetas* está nas “forças histórico-reais do porvir verbal e ideológico de certos grupos sociais” (BAKHTIN, 1998, p. 81). Forças que transitam em todos os tipos de relações sociais, independentemente de classe ou esfera. São *forças enunciativas* que pretendem unificar, centralizar ideologias verbais. Elas são intrínsecas ao próprio fenômeno da linguagem.

Bakhtin exemplifica a presença das *forças vocais* na própria linguagem que, se entendida como comum e única, acaba reduzindo-se em um sistema de normas gramaticais. É o caso da linguagem oficialmente reconhecida, da tomada da língua como um sistema composto por categorias abstratas, e do advento da língua única, em uma tentativa de centralização concreta, ideológica, verbal, decorrente da própria “relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural” (Ídem).

A idéia da palavra única e verdadeira, a vitória de uma língua sobre outras, a expulsão de língua e dialetos em diferentes comunidades, os métodos de estudo filológicos, o ensino de línguas mortas, unificadas e o surgimento de uma língua-mãe, especialmente as indo-européias, passam a atuar como mais do que um exemplo de *forças centrípetas*. Elas centralizam também a vida verbal e ideológica, interferindo na linguagem, que na sua essência, é antes, *multivocal*.

As *forças centrífugas* são discutidas por Bakhtin, no caso do romance, como vozes descentralizadoras frente à unificação proposta por instâncias que antes se assumiam superiores e normativas.

E enquanto a poesia, nas altas camadas sócio-ideológicas oficiais, resolvia o problema da centralização cultural, nacional e política do mundo verbal ideológico, por baixo, nos palcos das barracas de feira, soava um discurso jogralesco, que arremedava todas as “línguas” e dialetos, desenvolvia a literatura das fábulas e das soties, das canções de rua, dos provérbios, das anedotas. (BAKHTIN, 1998, p. 83)

Não havia nesses gêneros considerados menores, uma validação dos enunciados, um reconhecimento de verdade, pois todo o fator vivo da língua

estava de certa forma liberto de qualquer centro lingüístico, de qualquer palavra oriunda da voz de poetas, sábios ou monges, vistos como detentores de uma voz verdadeira, indiscutível.

Em seus escritos, Bakhtin amplia essa discussão, chamando atenção para o fato que as *forças da enunciação* não agem separadamente, como se fossem estritamente distintas. E também para o fato de que o mesmo fenômeno que acontece na literatura integra qualquer tipo de *relação dialógica*. “Ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham, ininterruptos os processos de descentralização e de desunificação” (BAKHTIN, 1998, p. 82).

Nos memoriais analisados nesta pesquisa, os sujeitos falam de suas experiências nas práticas de montagem teatral se posicionando. Seus dizeres tomam partidos, e ao enunciar, falam sobre outros sujeitos e seus modos de agir, que também são enunciativos. Em meio a este processo, agem as *forças da enunciação*. Por isso, “É possível dar uma análise concreta e detalhada de qualquer enunciação, entendendo-a como unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal” (BAKHTIN, 1998, p. 82).

Tal reflexão merece mais profunda discussão a partir do seguinte enunciado, no qual o conflito já está instaurado:

Em teatro, todos os integrantes do grupo, sejam eles atores, diretor, cenógrafo, iluminador, entre outras funções, trabalham em prol de um objetivo: montar um espetáculo teatral. Todavia um grupo de pessoas significa também diferentes opiniões, idéias e personalidades; neste âmbito, é perceptível que não se pode agradar a todos (Memorial 2, p. 36).

O sujeito aponta para o teatro como uma situação na qual **todos os integrantes do grupo trabalham em prol de um objetivo: montar um espetáculo teatral**. Esta é uma voz que circula no meio teatral. Ela dialoga com o primeiro dado presente nesta seção, no qual o sujeito enuncia da seguinte maneira: **embora esses obstáculos nos separem, nossos objetivos nos unem**. A ideia do espetáculo teatral como um objetivo a ser alcançado enquanto grupo, por si só, age como voz centralizadora no próprio grupo. Mesmo que os

participantes do processo estejam em conflito, é necessário pôr o espetáculo de pé, afinal de contas esta é a atividade resultante do processo, que é um processo educacional.

Há que se considerar a presença da conjunção adversativa: **todavia**. Ela funciona como um modalizador discursivo. O objetivo é um, mas depende de um grupo: **Todavia um grupo de pessoas significa também diferentes opiniões, ideias e personalidades**. Aqui o sujeito deixa transparecer o sentido que ele próprio atribui à noção de grupo, um grupo que **significa** uma diversidade de vozes. Ele vai além, falando que **neste âmbito é perceptível que não se pode agradar a todos**. Primeiramente há uma sinalização para uma noção de grupo já restrita, pois ela é prenunciada pelo modalizador **Todavia**, e em seguida esta noção é reiterada discursivamente pelo próprio sujeito, quando este enuncia que no âmbito de um grupo, então, é perceptível e anunciado o conflito. Conflito que está aliado à concordância (ou discordância entre sujeitos).

As *forças vocais* da enunciação estão presentes nestes enunciados de uma forma centrífuga, que pode ser percebida na maneira como o acadêmico se posiciona. Ao falar do grupo, apontando para o conflito como se ele fosse óbvio, o sujeito provavelmente reproduz vozes com as quais já interagiu, e que constituem o seu dizer. Só que tal reprodução, mesmo que transpassada pelos bons tons do contexto acadêmico, não é neutra quanto aos conflitos internos do próprio grupo do qual o autor do memorial faz parte. *Forças centrífugas* em movimento. O autor escrevendo de si para a universidade, para seus próprios professores. Um sistema no qual, *a priori*, as *forças centrípetas* se fazem presentes em maior grau, e que, no entanto, acaba sendo delatado na voz do sujeito que escreve.

Pensar o enunciado como componente desse jogo de vozes que se cruzam é entender a linguagem no seu mais alto grau de complexidade e multiplicidade. Linguagem composta de textos que vivem e se formam em meio a inúmeras vozes, na *multivocalidade*, na *alternância* entre sujeitos, mas que se acentua na concretude do enunciado individual.

Só o enunciado tem relação *imediata* com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito). Na língua existem apenas as

possibilidades potenciais (esquemas) dessas relações (formas pronominais, temporais, modais, recursos lexicais, etc.). Contudo, o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas imediatamente – e isso é o que mais importa para nós – com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação. Fora dessa relação ele não existe *em termos reais* (apenas como *texto*). Só o enunciado pode ser verdadeiro (ou não verdadeiro), correto (falso), belo, justo, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 328)

Este processo está diretamente relacionado com a posição que os sujeitos assumem na situação comunicativa e, portanto, depende da realocação dos lugares a partir dos quais eles enunciam e de como se dá o dimensionamento das *forças enunciativas*. Estar consciente disso permite que o interesse da análise não esteja sobre os aspectos psicológicos das relações, e sim no reflexo da própria estrutura enunciativa. É o entendimento de que o próprio enunciado é refratado pelas vozes do jogo enunciativo.

Em outro momento, o enunciado parece mais claro ainda quanto ao conflito nas relações de grupo:

A montagem de um espetáculo implica também produzir materiais de cena e outras responsabilidades que vão além de atuar. É perceptível que poucos têm a experiência de executar trabalhos de colagem, pintura, ou projetar adereços e cenários. A oportunidade de aprender seria justamente essa, se a maioria não fugisse e deixasse todo o trabalho nas mãos dos demais. (Memorial 2, p. 36)

Quando os dizeres caminham no sentido de categorizar a montagem de um espetáculo em um modelo que **implica também produzir materiais de cena e outras responsabilidades que vão além de atuar**, ecoam novamente as *vozes do teatro*, dialogando com a noção de *teatro de grupo*, a partir da qual é possível pensar cada integrante de um grupo teatral como responsável por diversas funções que não apenas aquela exercida no próprio espetáculo.

Cabe aqui uma distinção quanto ao *processo colaborativo*. Neste, cada integrante assina a obra, responsabiliza-se por sua própria função, o que pode acontecer no *teatro de grupo* também. Mas a premissa principal do *teatro de grupo* é que cada integrante participa do todo, do grupo, e se necessário, deve

contribuir com o mesmo em funções emergenciais, independentemente de qual atividade específica desenvolverá no espetáculo.

No mesmo enunciado em que o sujeito fala da possibilidade de aprender neste processo de grupo, ecoa uma voz de denúncia: **se a maioria não fugisse e deixasse todo o trabalho nas mãos dos demais**. Lembro ao leitor que este enunciado provém de um memorial classificado como gênero, enquanto *memorial de formação em teatro*. Ele foi feito para o contexto acadêmico. A *força centrífuga* do enunciado está justamente no deslocamento, na oposição entre a função do gênero e o que pretende o sujeito ao utilizar um enunciado marcado por tal tom. O sujeito não se inclui nessa maioria, sua posição enunciativa, aqui, é exotópica quanto aos seus outros. Ao escolher a expressão: **se a maioria não fugisse**, ele remete o interlocutor ao sentido de descompromisso desta maioria com o trabalho acordado pelo grupo. A voz do sujeito ecoa como *força centrífuga* ao mostrar as falhas do processo, mesmo que faça questão de ressaltar a importância da oportunidade de aprender. A responsabilização pelos conflitos é direcionada aos seus outros colegas, os outros acadêmicos, e em momento algum aos seus professores ou à falhas institucionais.

Em meio às *forças da enunciação*, estes enunciados possibilitam ainda reflexões sobre o processo de *alteridade* que emana do próprio ato da escrita. O autor vai alternando seu dizer, vai dialogando consigo mesmo, e na escolha das palavras direciona, de um modo ou de outro, a enunciação, e até a resposta do interlocutor. Para Bakhtin esta dinâmica é a própria linguagem em movimento, e por isso uma análise nessa perspectiva precisa ser entendida como dialógica no próprio ato da compreensão do dizer do outro.

Uma situação enunciativa só acontece se houver um eu que fala a um outro, e este, a partir do enunciado anterior enuncie sua resposta: “Não há linguagem sem possibilidade de diálogo, isto é, sem possibilidade de resposta. Falar é falar a outros que falam e que, portanto, respondem” (AMORIM, 2004, p. 95). A resposta do outro indica o acabamento de um enunciado que é dado pela possibilidade de *alteridade*, quando o enunciado passa a ser emitido pela voz do interlocutor.

Nessa perspectiva o enunciado se torna um “objeto que pede para ser lido, que convoca outras vozes, e que só adquire existência no momento em que alguém se dispõe a habitá-lo e por ele ser habitado” (AMORIM, 2004, p. 164). Assim, a presença da *alteridade* nessa pesquisa, pode ser encontrada tanto nos dados e sua relação com a academia, como na relação do *eu-pesquisador* com a materialidade estudada. É a *alteridade* que permite um olhar para as condições de enunciação e para a forma como os acadêmicos se relacionam com o conhecimento teatral na universidade, com os seus pares e com a própria criação cênica.

A *alteridade* implica resposta, uma vez que acontece pelo diálogo. Sempre que menciono o diálogo, nessa pesquisa, faço referência ao seu sentido na perspectiva bakhtiniana, entendendo-o como uma atividade mútua de compreensão, um encontro entre sujeitos. Como nessa pesquisa a análise acontece por meio do enunciado, vale pensar com Bakhtin que “a compreensão de um texto é sempre um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido” (BAKHTIN, 2006, p. 319). Nesse sentido, é impossível negar o fenômeno da *alteridade* inclusive na análise, que se constitui como um olhar para a prática de montagem por meio da voz enunciativa dos sujeitos que dela fizeram parte.

A *alteridade* está condicionada à *multivocalidade*, e é sua marca fundamental. A *multivocalidade* consiste na presença de inúmeras vozes sociais no interior de um enunciado, vozes que permeiam e constituem o sujeito que enuncia. Bakhtin (2006) aborda esta temática considerando que os enunciados são produzidos a partir de um dizer anterior, e influenciados pela situação social e contexto nos quais estão inseridos os sujeitos da enunciação. Escolhi discutir as *forças da enunciação* nesta seção, pois o *teatro de grupo*, pelo seu próprio caráter conflituoso enquanto modelo de criação cênica, se constitui em uma arena de vozes sociais, de sujeitos que precisam estar juntos em prol da montagem do espetáculo.

Numa situação de enunciação, cada sujeito, marcado pela *alternância* ou *alteridade*, é levado a produzir enunciados que possuem, em sua essência, as

vozes de outros sujeitos participantes da enunciação. Vozes que contribuem para a multiplicidade de sentidos que o interlocutor pode atribuir a um enunciado anterior ao seu.

Nesse estudo não é possível falar em enunciação sem considerar a existência da *alteridade* e de uma perspectiva de *jogo de vozes* nas situações comunicativas, pois uma montagem teatral é permeada pelas vozes dos participantes do processo de criação do espetáculo. Assim, se múltiplos sentidos se imbricam entre o processo de montagem e a produção final do espetáculo, quanto mais em memoriais de formação oriundos da criação cênica, que carregam as marcas, visões e posições sociais a partir das quais os sujeitos enunciam.

Os autores dos memoriais analisados nessa pesquisa são enunciadores constituídos pela interação. Os enunciados consideram as possibilidades de interlocução, isto é, os sujeitos sabem para quem escrevem, e o que se espera que seja dito ou não, em um trabalho que passa por avaliação e está dentro de um sistema educacional universitário. A materialidade analisada, portanto, passa pelo crivo da avaliação, da banca, e por isso carrega consigo as marcas do lugar e do contexto nos quais foi produzida. Daí o fato de os enunciados estarem repletos de direcionamentos e silêncios.

Ao caminhar para as considerações finais do estudo, convido o leitor a refletir sobre a criação cênica como um espaço no qual as *vozes da educação e do teatro* estão presentes, e que essa relação é inegável, principalmente se acontece em um contexto escolar, educativo, neste caso, na universidade. As vozes se acentuam nos enunciados, mas não se separam, pelo contrário, são incompletas, inconclusas, se dispersam, ecoam, possibilitando outros sentidos, outras conversas, outros convites a outras vozes.

4 ENSAIO ABERTO

Da experimentação a qualquer preço às imitações do espetáculo obrigatório, existe todo tipo de abertura para o exterior, todo tipo de relação com os olhares. (RYNGAERT, 2009, p. 31)

Ensaio aberto. Começo este ensaio falando sobre a noção de ensaio aberto. No teatro, o processo é vital. É nele que os encontros são possíveis, é durante os ensaios que o espetáculo começa a tomar forma. Há espetáculos que são concebidos em longos períodos de ensaio, outros em pouco tempo conseguem estar diante do público.

É recorrente no campo teatral, convidar algumas pessoas para assistir a um ensaio aberto do trabalho. Ele é aberto justamente por propiciar outras reflexões, aceitar sugestões e não se colocar diante de seu público como uma obra pronta. O ensaio aberto é lugar de conversa, interlocução, sondagem e percepção do que funciona ou não na técnica e na estética do espetáculo.

Por isso este ensaio final que escrevo pretende-se aberto. Concordo com a concepção bakhtiniana de diálogo. As reflexões postas aqui são convites a outras vozes, convites à leitura, embates, concordâncias e discordâncias, provocações relacionadas ao objeto e ao meu olhar sobre ele. Olhar que só é possível por eu ser quem sou e ocupar um lugar que só eu posso ocupar no mundo. Diálogos que só são possíveis porque cada interlocutor é único, cada olhar para o texto e para a pesquisa é exclusivo, e é nessa relação axiológica que as vozes se encontram.

Tomo emprestadas as palavras de Faraco: “Bakhtin é um barato! Mas Bakhtin é difícil.” (2007, p. 97). É um barato já que esta pesquisa não seria possível em outra perspectiva. Olhares para os enunciados dos sujeitos seriam vãos se eu não pudesse analisá-los pela ótica da compreensão como fator primeiro das relações. Compreender os sentidos dos enunciados, ver o outro nos seus enunciados, é uma experiência que ultrapassa os limites inclusive da própria palavra *análise*. E por isso a perspectiva bakhtiniana torna-se difícil, pela

proposição de heterogêneas possibilidades metodológicas em análise enunciativa.

Um dos enunciados dos memoriais que bem expressa essa relação com o objeto é o seguinte:

Ao falar de um processo, tendo participado dele, o autor sempre vai fazê-lo a partir da sua ótica, portanto os registros aqui contidos narram minhas experiências e vivências durante esse processo, que para cada pessoa se deu de forma diferente (Memorial 1, p. 7)

Nesse dizer o sujeito fala da *heterogeneidade constitutiva* das relações. Fala sobre si e sobre seus outros se posicionando, assumindo sua exclusividade enquanto autor de um memorial. Autor que carrega suas posições axiológicas, que atribui sentidos em meio aos dizeres, que fala de um lugar enunciativo do qual ninguém mais poderia falar.

É nessa perspectiva que a análise dos memoriais foi realizada. Uma análise que também passou pelo crivo das escolhas, pelas minhas valorações enquanto pesquisador e pelas afinidades e proximidades com algumas temáticas abordadas. A primeira dessas afinidades é o teatro. Meu interesse em tê-lo como investigação é um interesse primeiro, advindo ainda da graduação. Paixão que se renova todos os dias ao acordar, que carrega o próprio sentido do existir. Existir para viver do teatro. A educação e a linguagem vêm em seguida. A educação pela possibilidade de proporcionar a outros o que o teatro me proporcionou. A linguagem por ser o instrumento que escolhi para compreender a prática educacional em teatro.

Com tais aproximações circulando nas entrelinhas desta pesquisa, surge a primeira provocação feita pelo estudo: é possível unir três áreas de conhecimento em torno da compreensão de um objeto? Respondo positivamente, pois é na imbricação dessas três áreas que venho olhando para a pesquisa, é só na relação entre as três que reconheço as possibilidades de olhar para meu objeto de estudo com a complexidade que ele exige e merece.

Desde já meu acordo com o leitor é de que as considerações postas aqui não são finais nem decisivas. Não tenho resultados precisos a apresentar. O sentido de escrever uma finalização para esse trabalho caminha numa direção contrária, que pretende, antes, abrir novas possibilidades de pesquisa, gerar diferentes proposições e suscitar outros olhares. Há reflexões resultantes da investigação.

Pensar a montagem teatral por meio do enunciado de seus sujeitos é dar vazão a diferentes possibilidades de compreensão do fazer cênico na atualidade. Os olhares postos nesta tese são alguns olhares, e não todos, ou de todo mundo. As análises são recortes limitados, a partir dos quais foi possível tecer alguns comentários, conversar com alguns autores e ocasionar reflexões por meio das quais se espera poder ultrapassar as paredes da academia. Ultrapassar no sentido de contribuir para um campo de conhecimento em construção, no entendimento de que a pesquisa é um diálogo com pessoas, feita por pessoas, para pessoas. As considerações cabem para outros contextos, outras *esferas*, além da acadêmica, pois falam de *relações dialógicas* no fazer teatral.

Por ser um trabalho de posicionamento bakhtiniano, a conclusão que melhor cabe nessas linhas é a de que a pesquisa requer ainda um debruçar de cada leitor sobre suas proposições. A conclusão está justamente na escolha da *inconclusibilidade*, do *não acabamento*, que coexistam em meio ao caos e no conflito de vozes que neste momento, este mesmo da escrita, compõem o texto que chega ao leitor.

Entre os apontamentos deixados por este exercício intelectual está o entendimento de que o sujeito não fala a partir de um *marco zero*. Suas palavras não saem de um pensamento vago, eximidas de qualquer vínculo com as vozes que o constituem. Compreender a enunciação em seu sentido amplo é entender um sujeito que diz, que se pronuncia por meio de uma voz que não é essencialmente sua. É conseguir olhar para esse sujeito como integrante de um jogo de *vozes sociais* que acabam tendo escuta a partir de seus dizeres.

Pelos enunciados dos autores dos memoriais de formação, foi possível refletir sobre os processos de criação teatral como uma *esfera* na qual *vozes da educação e do teatro* se entrecruzam, entram em contato, se chocam, se difundem, se dispersam, se misturam. E não só elas, são tantas que não caberia tal discussão em uma tese. As *vozes da educação e do teatro* são as que me parecem de mais urgente reflexão em uma tese na área de educação, que tem o teatro como objeto principal.

Compreendo por meio dos dados que o teatro é um movimento de linguagem, que só acontece entre sujeitos que se propõem a colocar um espetáculo de pé, embora a necessidade teatral do homem não esteja no resultado de um processo, e sim no próprio processo.

No capítulo de análise que se debruçou sobre *as vozes da educação no teatro*, quatro seções tentaram dar conta de olhar para os dados nos quais estivessem mais acentuadas as vozes advindas do campo da educação.

A primeira seção tem seu foco nos *imaginários sociais* de professor, enunciados pelos autores dos memoriais. A partir dela foi possível refletir que embora os sujeitos estejam participando da montagem de um espetáculo teatral, a relação educacional é inegável por acontecer na *esfera* universitária. A interação entre os sujeitos acontece muito mais como um evento de educação do que de teatro, pois as vozes que circulam na universidade provêm, antes de *imaginários* do campo teatral, dos *imaginários* do campo da educação.

Entre esses *imaginários* está em jogo o próprio ofício docente e sua articulação entre os processos que conduz. A maneira como o professor se adapta ao campo de trabalho, às relações com os alunos, às propostas estéticas e às vozes que circulam na *esfera* em que está inserido, ganham lugar de discussão a partir dos enunciados analisados. A posição e os *imaginários* de professor são enunciados como *vozes sociais* que carregam marcas histórico-sociais, e que por isso não fogem às expectativas dos alunos quanto ao saber, quanto à prática e a tarefas que fazem parte do ofício de professor.

Entre as práticas sobre as quais o professor tem responsabilidade, está a condução dos processos educacionais. Neste ponto, as *vozes do teatro e da educação* se misturam. O papel do professor de teatro também está ligado à condução de um fazer artístico, que desencadeia em forma de espetáculo, que acontece em meio a *vozes teatrais* que circulam na *esfera* acadêmica. O professor, então, age nessa *esfera* como um sujeito na fronteira entre as vozes, entre os papéis que precisa desempenhar.

Sua voz ecoa entre a imagem de professor e a imagem de um organizador de práticas teatrais, seja na função de diretor do espetáculo ou de preparador corporal, preparador vocal ou dramaturgo, que são as funções desempenhadas pelos professores das outras disciplinas que compõem a montagem. Ao enunciar sobre a prática dos professores, os sujeitos sinalizam essas dualidades imaginárias, esses ecos da educação e do teatro que permeiam as *relações dialógicas*, e que acabam possibilitando reflexões sobre outras recorrências que integram as outras seções de análise.

A segunda seção discute a autoridade docente a partir da forma como ela descrita nos memoriais. Há tentativas de esmaecimento ou de hibridização do sentido de autoridade, mas ela permeia os enunciados em meio aos dizeres que falam de um professor que conversa, que questiona, mas que acaba conduzindo os processos de forma que sua voz soe sempre como a voz guia. Nesta seção é possível refletir sobre o endereçamento do enunciado, sobre a forma silenciada a partir da qual os sujeitos falam, pois seus dizeres são integrantes de determinada *esfera social*, que inclui avaliações e é carregada das marcas da escolarização.

Ao falar da autoridade, concordo com Bakhtin em duas acepções de sentido: uma ligada à *palavra autoritária* como construída socialmente, validada por processos históricos e instituições, e outra relacionada à palavra persuasiva interior, que também passa pelo crivo do sujeito (este permitindo sua existência em meio às relações), mas que se difere da primeira pela própria entonação enunciativa utilizada pelo seu enunciador.

Nos enunciados analisados, é possível perceber, na sutileza de vozes que compõem os memoriais, que a autoridade do professor permeia os processos criativos. Seus olhares, opiniões e sugestões surgem como uma posição avaliativa com relação aos alunos. Posição que possui o sentido de autoridade, em sua relação com a *palavra persuasiva interior*, que está imbricada às conversas, questionamentos e discussões.

A autoridade docente aparece então, nos enunciados, em meio à *heteroglossia dialogizada* que, para Bakhtin, consiste nos múltiplos sentidos que ecoam entre as *relações dialógicas*. Considero tal noção bakhtiniana como fundamental para a compreensão dos dados, pois eles são escritos na *esfera acadêmica*, com fins de interlocução com uma banca avaliativa. Esse contexto de produção dos dizeres acaba configurando uma *relação dialógica* conflituosa. Estão em jogo as vozes dos sujeitos autores dos memoriais unidas às vozes dos seus professores. Olho, assim, para os dados por meio de uma compreensão que considere as sutilezas da enunciação e suas marcas constitutivas.

Entre as vozes de autoridade, a avaliação encontra lugar de discussão na terceira seção, na qual faço considerações a respeito do *certo* e do *errado*, dos julgamentos, dos olhares dos professores sobre o material criativo dos acadêmicos. Proponho um olhar para as formas de avaliação em teatro, para as relações entre processo e produto, e para a avaliação de práticas de grupo.

Nesta seção, escolho para análise, enunciados que possibilitem reflexões sobre a avaliação. São enunciados nos quais não há pretensão primeira dos sujeitos de apontar formas de avaliação em meio ao trabalho. Novamente o emaranhado de vozes constituintes dos enunciados é fundamental na análise. A avaliação é discutida a partir de dizeres nos quais os sujeitos falam da relação da criação teatral com o olhar do professor, com seus julgamentos, com suas intervenções durante o próprio trabalho.

É uma avaliação que acontece no percurso, nos entremeios do processo de montagem do espetáculo. Discuto então, as possibilidades de se pensar o ato avaliativo como um ato imerso no próprio trabalho. Ato que vai acontecendo junto

com a criação cênica. As *vozes do teatro e da educação* novamente se misturam. Mesmo que exista um movimento de vozes que defendem a avaliação processual em teatro, ela acaba se configurando em modos de avaliar a criação de cenas que farão parte do espetáculo. A discussão sobre processo e produto é acentuada e interage com a prática de avaliação por grupos.

A complexidade da avaliação de um grupo, em detrimento das individualidades, também surge como ponto de reflexão e conflito por parte do professor e dos próprios acadêmicos. Por um lado, a consciência de grupo permeia os modos de produção teatral na universidade, e por outro a instância educacional depende de processos avaliativos. Mas como avaliar as práticas de grupo, se as notas atribuídas aos sujeitos são formalmente individuais? O conflito de grupo instaura-se, muitas vezes, devido à preocupação dos sujeitos com estas questões sobre avaliação. Fato que se explica pelos enunciados emergirem de um contexto educacional, com suas especificidades.

A quarta e última seção deste primeiro capítulo fala, justamente, sobre algumas das características da sala de aula de teatro. *Vozes da educação e do teatro* que conversam entre si. Os sentidos atribuídos à sala de aula pelos sujeitos em seus dizeres são ecos de vozes do campo da educação, mas eles se fundem com os sentidos de uma sala de ensaios, ecos das *vozes teatrais*. Daí a necessidade de reflexão sobre o sentido da sala de aula de teatro universitária.

O que acontece em uma aula de teatro no ensino superior? Todas as discussões abordadas nas seções anteriores integram o espaço da sala de aula de teatro. Elas só são possíveis pois, os sujeitos, ao escreverem seus memoriais, falam de processos vivenciados nesse espaço.

Um dos focos dessa seção é uma reflexão sobre o sentido de *atividade*, que aparece muitas vezes nos enunciados. Ao se referirem aos exercícios teatrais, às pesquisas de criação de personagem, aos treinamentos físicos, ou à própria organização do trabalho, a palavra *atividade* é recorrente. Agrupo, então, esses dizeres, no intuito de alocar as atividades que acontecem na sala de aula

de teatro, e como elas põem em jogo as relações entre os sujeitos, suas preocupações, suas angústias e anseios.

Aproximo também o sentido de atividade à noção de ato proposta por Bakhtin, para quem os atos são de responsabilidade do sujeito que os assina, mas por acontecerem somente na interação, fazem parte de uma atividade que acontece pelo menos entre dois sujeitos, ou seja, em grupo. Discuto ainda, a partir dos enunciados analisados, o papel do professor como organizador das atividades, e as dificuldades com relação ao tempo necessário para que os acadêmicos possam realizá-las.

Este capítulo sugere um olhar para o teatro universitário como um campo da educação. Os processos da escolarização estão presentes, são inegáveis, e por isso reconhecê-los nos enunciados presentes nos memoriais é mais do que analisar, é escutar o que estes sujeitos têm a dizer, tanto nas palavras escritas quanto nos silêncios que norteiam a própria escrita.

Compreender que as *vozes da educação* compõem e integram a prática teatral na universidade, é olhar para esse espaço como um espaço de relações educacionais. Mesmo quando o aluno se vê como ator, ou quando vê o professor como encenador, a relação de educação já está instaurada, é ela que media os processos criativos, dando a eles uma identidade que, no pensamento bakhtiniano, só pode ser entendida em sua relação com a *alteridade*. A *alteridade* dos próprios processos, das próprias *forças enunciativas* em ação, do próprio jogo de vozes.

No segundo capítulo, as *vozes do teatro* entram em cena. Em nenhum momento pretendo que agora haja uma inversão, ou uma contraposição com a análise anterior. Há sim, uma continuidade da discussão, só que em outra perspectiva, a de escutar com mais afinco as *vozes do teatro na educação*. Vozes que provêm de um campo específico, o teatro, e que se misturam ao fazer educativo na *esfera* universitária. Este capítulo é dividido em três seções.

A primeira delas tem como objeto de reflexão o *processo colaborativo* de criação cênica. Tomo como base alguns fragmentos enunciativos do memorial 1,

no qual esse modelo de criação é recorrente. Os enunciados permitem a compreensão de que o sujeito fala a partir do já-dito. Que sua noção de *processo colaborativo* é parte integrante da sua aprendizagem.

As vozes sobre o *processo colaborativo* como modelo de trabalho teatral são provenientes das reflexões contemporâneas nos estudos teatrais. É um modelo no qual cada participante assina uma parte do todo da obra criada, se responsabilizando, dividindo tarefas com seus outros. É uma nova dimensão de *coletividade*, não uma *coletividade* no sentido estreito do termo, a partir do qual seria possível pensar a obra teatral como criação coletiva e, portanto, de todos.

Mas além da *coletividade*, está em jogo a capacidade dos sujeitos de trabalharem como que numa rede de colaboração, cada qual desempenhando sua função, que pode ou não ser alternada dependendo do espetáculo a ser montado, o que corrobora numa prática essencialmente conjunta de responsabilidades divididas. Abro espaço nesta seção para uma reflexão sobre a autoria, como compreendida no pensamento bakhtiniano.

Os enunciados sobre esse processo na universidade, no entanto, suscitam algumas questões com relação a real possibilidade de um trabalho dentro desses moldes na *esfera* acadêmica. A *esfera* acadêmica é marcada pela hierarquização de papéis, pela escolarização de seus sujeitos, pelas *vozes educacionais* que circulam em tal contexto. Para Bakhtin o sujeito não escapa das *relações dialógicas*, nem da constituição dessas relações como pertencentes, ou integrantes de determinadas *esferas*. Por isso, ao final da seção, indago se há mesmo possibilidade da realização de um espetáculo no modelo de *processo colaborativo* na universidade.

Na segunda seção, a figura do diretor-pedagogo é discutida. Faço um percurso histórico, por meio do qual é possível compreender a função de direção por três diferentes sentidos. O primeiro deles associado à figura do *ensaiador*, que tinha como função principal a transposição fiel do texto teatral para o palco, de forma que o público e o mercado cultural ficassem satisfeitos ao ver uma obra montada tal qual o autor do texto a concebeu. Em seguida falo do *diretor teatral*,

na sua acepção ligada à organização geral do espetáculo, incluindo os ensaios e marcações de cena com os atores, as concepções de figurino, cenário e luz (nas conversas com profissionais destas áreas) e a ideia dos esboços de cena, que tinham como objetivo idealizar o espetáculo.

Depois reflito sobre o *encenador*, no seu sentido filiado à noção contemporânea de encenação. Sua responsabilidade é também de autoria com relação à obra, seu trabalho se desenvolve muito mais na escuta do que no dizer. O encenador, embora em muitos casos imprima uma identidade estética aos seus trabalhos (como o diretor), vislumbra possibilidades de ressignificação do próprio sentido da cena, apontando para outras textualidades possíveis que não o texto teatral como conhecido. Seu interesse está aliado à diversas linguagens e espaços, que extrapolem o próprio sentido do teatro na contemporaneidade.

Entre os conceitos de *ensaiador*, *diretor* e *encenador*, localizo nos enunciados dos sujeitos a aproximação dos professores com os modelos de direção e encenação, o que traduz uma sintonia com a prática teatral contemporânea, na qual o *ensaiador* já não tem mais espaço enquanto condutor de processos cênicos.

O *teatro de grupo* é o tema da terceira seção. Os enunciados dos sujeitos, ao apontarem para as práticas de grupo, acabam falando das relações entre os participantes das práticas teatrais, o que possibilita uma reflexão sobre o funcionamento das *forças da enunciação* e da *alteridade*.

É no grupo que acontecem as relações. No grupo os sujeitos se falam, se compreendem, se desentendem, num processo interacional que por si só já é conflituoso. Por isso a reflexão sobre o funcionamento das *forças centrípetas* e *centrífugas* ganha espaço de discussão nesta seção, embora elas estejam presentes também em outros enunciados, e inclusive, nas seções anteriores. Essa discussão acontece por dois pólos: um no próprio surgimento do *teatro de grupo* como uma *força centrífuga* que tenta se articular em meio à *força centrípeta* do teatro comercial e de entretenimento; outro na forma como as *forças vocais* integram a prática de montagem e são enunciadas pelos autores dos memoriais.

Essas três seções foram assim dispostas a partir de vozes do campo do teatro que se imbricavam aos enunciados. Vozes sobre três importantes temáticas que têm ganhado espaço de discussão em pesquisas, congressos e bibliografias da área de conhecimento do teatro. Os sujeitos não falam, então, a partir de um marco zero. Se as práticas em educação às quais estão expostos em um curso superior de teatro estão repletas de vozes advindas de práticas recorrentes em grupos teatrais profissionais, é porque essas vozes circulam na universidade, que por sua vez, aparece como uma instituição sintonizada com a prática teatral contemporânea.

A educação é, então, neste segundo capítulo, uma prática que acontece em meio às *vozes do teatro*.

Os capítulos conversam entre si, pois, afinal, os memoriais de formação em teatro se constituem em enunciados repletos de *ecos e ressonâncias* de diferentes campos do conhecimento: *Vozes da educação no teatro, vozes do teatro na educação*. Uma conversa dialógica, no sentido mais bakhtiniano possível que o termo possa esboçar. Por isso, concluir não é o melhor termo para acabá-la. Ela permanecerá inacabada, inconclusa, e quanto a isso não há o que fazer. Isso é intrínseco à própria linguagem conforme compreendida no Círculo de Bakhtin. Este ensaio é aberto.

Minhas considerações caminham, então, no sentido de sugerir outras pesquisas, outros olhares para os processos de criação teatral a partir da perspectiva enunciativa bakhtiniana. E que sejam realizadas tanto na universidade quanto em outros contextos. Há uma lacuna no campo dos estudos teatrais no que se refere às aproximações entre teatro, educação e linguagem, principalmente quando se fala em olhar para a prática educacional em teatro a partir da linguagem.

Eu, enquanto sujeito bakhtiniano, no limiar e sempre nas fronteiras, concordo que:

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada. (BAKHTIN, 2006, p.356)

CRÉDITOS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: In: **MACHADO, A.R. (org) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BAIT, B. (org) **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2008.

ARAÚJO, A. **A cena da criação.** Bravo!, ano 5, n. 49, p. 20-2, out. 2001.

ARAÚJO, A. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. In: **Revista Sala Preta**, N. 6, p. 127-133. São Paulo: USP, 2006.

ARAÚJO, J. **A Cena ensina: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro.** Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Natal: UFRN, 2005.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.N.) **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Estética da Criação Verbal.** 4. ed. São Paulo: Ed Martins Fontes, 2006.

_____. **Questões de literatura e estética.** A teoria do romance. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

BARBA, E. O quarto fantasma. In: **Revista Urdimento**, N. 9, p. 29-42. Florianópolis: UDESC, 2007.

BARROSO, J. (Org) **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOY, T. Dialogismo no protocolo do professor-artista In: **Anais do VI Congresso da ABRACE**. Disponível em <www.portalabrace.org/memoria1/> Acesso em 11/03/2011.

BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em 11/10/2009.

CABRAL, B. A relação bacharelado-licenciatura e a natureza da prática pedagógica em artes. In: **Arte Online** – periódico online de artes. Volume 1. Florianópolis. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online>. Acesso em : 15/06/2009

CABRAL, B. Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades. In: **Revista Sala Preta**, N. 2, p. 213-220. São Paulo: USP, 2002.

CARREIRA, A. CABRAL, B. (org) **Metodologias de Pesquisa em Arte Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CARREIRA, A. A noção de teatro de grupo a partir das matrizes teatrais da *commedia dell'arte* e do naturalismo. In: **Educação, processos, construções e críticas**. Itajaí: SINPRO, 2005.

CASTRO, G. PICANÇO, D. Dos parques resultados da Educação Linguística no Brasil e da importância das relações entre sujeito e linguagem. In: SCHMIDT, M. *et alli*. **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

CASTRO, G. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, C. *et alli*. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007

CLARK, K. HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro: Provocação e Dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: **MACHADO, A.R. (org) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

FARACO, C. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. *et alli*. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007

_____. **Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FISCHER, S. **Processo Colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, M.T. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. *et alli*. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007

FURB. Curso 133 - Artes, Currículo 2005/1. In: **Divisão de Registros Acadêmicos – Registros acadêmicos da graduação, Centro de Ciências da Educação**. Disponível em <www.furb.br> Acesso em 02/08/2010.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONÇALVES, J.C. **A escola em discurso: análise enunciativa de um exercício de improvisação teatral**. Dissertação de Mestrado. Blumenau: FURB, 2008.

GRILLO, S. Esfera e Campo. In: BRAIT, B. **Bakhtin, Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

ICLE, G. **Pedagogia Teatral como cuidado de si**. São Paulo: Hucitec, 2009.

ISAACSSON, M. O desafio de pesquisar o processo criador do ator. In: CARREIRA, A. CABRAL, B. (org) **Metodologias de Pesquisa em Arte Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

KOUDELA, I. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. A encenação contemporânea como prática pedagógica. In: **Revista Urdimento**, Número 10, p.49-58. Florianópolis: UDESC, 2008.

KRAMER, S. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. . In: FARACO, C. *et alli*. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007

LOPES, L. Discursos de identidade em sala de aula de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. **Linguagem e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 1998.

MARQUES, M. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. Ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MENEGHEL, S.; DELAGNOLO, D. Avaliação de cursos superiores de música e teatro-interpretação: desafios para uma prática emancipatória. In: **Dynamis Revista Técnico-Científica**, Vol. 13, N. 1, p.101-112. Blumenau: FURB, Out-Dez, 2007.

MONGUILHOT, A. D. **Os sentidos de escola para as crianças da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Blumenau: FURB, 2008.

MORSON, G; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: Criação de uma prosaística**. São Paulo: USP, 2008.

OLIVEIRA, V. Teatro de grupo: contextualização da pesquisa de mestrado. In: **Anais da III Jornada Pedagógica do SINPRO**. SINPRO: Itajaí, 2005.

PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. Tradução para a Língua Portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lucia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ROMANO, O. O espaço teatral como um espaço de relação. In: **Anais do V Congresso da ABRACE**. Disponível em <www.portalabrace.org/memoria1/> Acesso em 13/03/2011.

ROMANO, O. Entre o “tradicional” e o “novo”: Reflexões sobre a montagem teatral Um Momento Argentino. In: **Anais do V Reunião Científica da ABRACE**. Disponível em <www.portalabrace.org/memoria1/> Acesso em 13/03/2011.

RYNGAERT, J. **Jogar, Representar...** São Paulo: Cosacnaify, 2009.

SARTORI, A. Estilo em Memoriais de Formação. In: **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 273-298, jul-dez. 2008.

SILVA, J.Q. Subjetividade e processos de (re)construção identitária em escrita de memoriais. In: **Anais do XV ENDIPE**. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/endipec> Acesso em 24/05/2011.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. Tradução para a Língua Portuguesa: Ingrid Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TORRES, W. L. O que é direção teatral? In: **Revista Urdimento**, N. 9, p. 111-121. Florianópolis: UDESC, 2007.

ANEXOS

Anexo A – Memorial 2007

ROBERTO MORAUER

RESUMO

Em nossa montagem de espetáculo de final de curso optamos por um processo colaborativo, assumindo assim, um sério compromisso entender que este processo é dinâmico e sujeito ao dinamismo de seus participantes.

A construção da dramaturgia se deu a partir do texto "A Vida é Sonho", de Calderón de La Barca e de "A Vida em Comum" de Tsvetan Todorov. Com essa prática a preocupação em construir uma obra coerente e que esteja afinada com as mais de quinze décadas de pensamentos envolvidos nesse processo, foi uma constante.

Com a dinâmica de seminários de discussões demos a largada na construção do espetáculo. E paralelo aos roteiros e textos dramáticos que foram surgindo estava o empenho em preparar o corpo para a atuação, construir personagens, criar cenas, propor soluções para toda a área técnica em fim, vivenciar o espetáculo no todo.

Este memorial pretende registrar os principais aspectos do processo de montagem do espetáculo "A Vida é Sonho?", produzido pela 8ª fase do curso de Bacharelado em Interpretação Teatral da FURB. Apresenta reflexões sobre a produção de um espetáculo de modo colaborativo e relata muitas experiências e impressões durante o processo.

Na área da dramaturgia traz o relato de uma construção coletiva do texto teatral, prática do teatro contemporâneo; na interpretação, preparação corporal para a cena e treinamento vocal, detalha exercícios e trabalhos que objetivaram os desbloqueios psicofísicos, o aprimoramento da técnica e a busca por uma representação viva e crível.

Por acreditar que o trabalho teatral está baseado na atuação, o que exige do ator a busca de técnicas que o prepare para esta função, foco este memorial na disciplina de Preparação Corporal para a Cena.

Preparação Corporal para a Cena: O Processo de Construção de um Corpo Extra Cotidiano.

Memorial Descritivo da Montagem do Espetáculo de Final de Curso apresentado ao Colegiado do Departamento de Artes do Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do título de *Bacharel em Interpretação Teatral*

Profº Fábio Luís Hostert - Orientador

BLUMENAU
2007

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 7

1 Primeiro Capítulo

1.1 A Dramaturgia..... 8

1.1.1 Pedro Calderón de La Barca..... 9

1.1.2 Teatrica e Personagens de Calderón..... 9

1.1.3 O Estilo Barroco de Calderón..... 10

1.1.4 A Vida é Sonho..... 11

1.2.5 Tzvetan Todorov..... 13

1.1.6 A Vida em Comun..... 14

2 Segundo Capítulo

1.1.7 A Construção de Nossa Dramaturgia..... 16

2.1 Preparação Corporal para a Cena..... 23

2.2 A Interpretação..... 29

2.3 Treinamento Vocal..... 34

1.2 A Encenação..... 18

1.2.1 A Iluminação..... 22

3 Conclusão..... 37

4 Referências..... 38

5 Bibliografia..... 38

6 Anexos..... 39

INTRODUÇÃO

Este Memorial Descritivo da Montagem do Espetáculo de Conclusão do Curso de Artes – Bacharelado em Interpretação Teatral objetiva o registro do processo da montagem de “A Vida é Sonho?”.

Ao falar de um processo, tendo participado dele, o autor sempre vai fazê-lo a partir da sua ótica, portanto os registros aqui contidos narram muitas experiências e vivências durante este processo, que para cada pessoa se deu de uma forma diferente.

Neste período de um semestre em que passamos por esta prática de montagem busquei suporte teórico em alguns estudiosos do teatro como Eugênio Barba, Dario Fo, Luís Otávio Burnier, Stanislawski, Grotowski, entre outros. Pessoas que trilham caminhos na busca do aprimoramento da técnica na arte teatral e muito contribuíram para o que se diz sobre teatro atualmente, principalmente na área do treinamento do ator, foco deste trabalho.

O trabalho do ator está centrado na entrega total, seja ela na busca da sua técnica própria ou na busca de resultados coerentes com seus princípios e práticas. Para tanto, os caminhos trilhados, independente de sua opção estética e poética, passam, impreterivelmente, pelo seu corpo.

Outro grande suporte teórico para esta montagem nos foi dado por Tzvetan Todorov. A partir de seu estudo sobre antropologia, ligado ao texto de Calderón de La Barca, “A Vida é Sonho”, passamos a compreender, dar novo sentido e criar nossa dramaturgia própria.

A metodologia de trabalho coletivo que escolhemos é, para muitos, considerada a mais difícil, para outros a mais ousada e tem ainda os que não aceitam esse caminho, pois se trata de uma possibilidade de perda do controle sobre as situações. Quem não está preparado e se sente inseguro, não vai conseguir lidar com a situação. O caminho da coletividade, onde todos são responsáveis pelo todo, muitas vezes, assusta. Mas é importante lembrar que a produção artística é uma produção viva. Tão viva que em alguns momentos vislumbramos o caos, em outros a fluência, em outros ainda o medo do descontrolado. Mas algo esteve presente durante todo o processo: a certeza de estar construindo o processo e nele imprimindo os saberes e queeres dos participantes.

1 PRIMEIRO CAPÍTULO

1.1 A DRAMATURGIA

A escolha do texto para a montagem do espetáculo da disciplina Prática de Montagem III, da 8ª fase do curso de Artes Cênicas da FURB se deu a partir da proposta do professor da disciplina Roberto Murphy, que trouxe a nosso conhecimento “A Vida é Sonho”, de Calderón de La Barca e o ensaio de antropologia geral de Tzvetan Todorov, “A Vida em Comum”.

Sua intenção não era que montássemos o texto “A Vida é Sonho” na íntegra, mas sim, que passássemos pela experiência de criarmos um texto próprio a partir da trama de Calderón, integrada com o embasamento que Todorov nos dá. Um texto construído a partir das contribuições e experimentações de todo o grupo e durante todo o processo de montagem, pois em seu sentido literal,

a palavra teatro, antes de se referir a um texto escrito ou falado, impresso ou manuscrito, significa “estado junto”. Nesse sentido, ao há representação que não tenha texto? Aquilo que diz respeito ao texto (a escrita) da representação pode ser definido como “dramaturgia”. Note, *drama = ação*, o “trabalho das ações” na representação. A maneira pela qual as ações trabalham é a trama. (DA SILVA, 1995 – p.08).

Portanto, a construção do texto teatral juntamente da estruturação do espetáculo, criação de ações, composição de personagens e cenas, é o que gera a dramaturgia.

Após os exercícios e seminários de estudos, o diretor organizou um primeiro roteiro de cenas. Começamos os ensaios e logo nos veio a primeira versão do texto, já com diálogos. Mais alguns ensaios e discussões e chegamos à segunda versão. Do mesmo modo chegamos à terceira versão e, ainda em processo de construção, estamos sempre atentos ao que realmente é necessário para a cena e o que pode ser suprimido. Desse modo nos colocamos em estado criativo durante todo o processo de montagem.

1.1.1 PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA (1600 – 1681)

De nacionalidade espanhola, nasceu em Madrid, numa família bem estabelecida, sendo filho de um servidor de cargo administrativo na corte.

Sua obra representou a síntese e o apogeu do teatro clássico espanhol. É considerado o sucessor de *Lope de Vega* no título de principal dramaturgo da Espanha do Século de Ouro.

Deixou sua marca na dramaturgia espanhola, mas nem sempre positivamente. Em momentos de sua vida se incentivou na atitude meditativa e também contribuiu para a propagação do artificialismo. Em outra, seus personagens eram vitimados pelo crescente amarelamento da vida espanhola durante o século XVII.

Destinado ao sacerdócio de seu menino, estudou humanidades, direito e provavelmente teologia nas universidades de Alcalá e Salamanca. Interrumpiu temporariamente a carreira eclesástica para se dedicar à literatura (1623) quando surgiram suas primeiras obras dramáticas. Desde então ganhou fama e logo se tornou o dramaturgo oficial da corte. Após receber o título de cavaleiro da Ordem de São Tiago (1637), iniciou a carreira militar, mas teve de abandoná-la por motivos de saúde, passando a ser secretário do duque de Alba. Após muitos anos, decidiu voltar a vida religiosa e ordenou-se (1651).

Decidido a não mais escrever para o teatro, foi convecido pelo rei a continuar a compor obras para a corte, especialmente comédias mitológicas e autos sacramentais.

Suas comédias seguem duas tendências: uma mais em torno do teatro realista, nacional e de costumes, de Lope e sua escola, representado pelas *comédias de capa e espada*.

E outra, diferenciada do estilo anterior, mais poética, pessoal e simbólica, com intensificação dos valores líricos e de conteúdo ideológico. Nesta segunda os personagens adquirem maior esquematização e dimensões de símbolos universais.

1.1.2 TÉCNICA E PERSONAGENS DE CALDERÓN

Calderón não nega nenhuma das inovações de Lope de Vega, mas se diferencia dele nos conteúdos, nas estruturas textuais e nos tratamentos dados aos personagens. Com Calderón a novela adquire um maior rigor construtivo e profundidade conceitual, mediante a estilização, a tendência ao simbolismo e a hierarquização dos personagens. Consegue criações de valor universal como *Segismundo*, em *A Vida é Sonho*.

Em todas as obras os elementos confluem para um eixo central, representado por um motivo único e um personagem que se destaca fortemente sobre os demais.

A obra se despoja do secundário e, quando aparece uma plural intriga dramática, está hierarquizada de tal modo que não rompe em nada com a unidade que impõe o eixo central mencionado.

Sua profundidade conceitual se dá, especialmente, pela preferência a determinados temas filosóficos e religiosos.

Diferentemente de Lope, sua estrutura textual faz com que apareçam heróis em suas peças. Esses heróis têm características humanas, mas geralmente se convertem em símbolos.

1.1.3 O ESTILO BARROCO DE CALDERÓN

Em Calderón confluem muitos estilos barrocos porque durante seu maior período de criação as tendências barrocas estavam no auge de seu desenvolvimento. Nêle confluem maneirismo e concetismo e faz o uso de inúmeras figuras: correlações e paralelismos, contrastes, hipérbatos na linguagem e na conformação dos personagens, comparações, etc.

Suas personagens também mostram seu barroquismo: dotados de ilimitada violência, rasgos desmesurados, traços muito marcados e se contrapõem entre si.

Calderón alcança importância internacional com o drama social *O Alcaide de Zalamea* e *A Vida é Sonho*, onde sublima o seu amor pela dialética, que adquiriu dos jesuítas que supervisionaram o início de sua educação, num drama filosófico, profundo e original.

Morreu em Madrid, deixando uma obra teatral de cunho religioso considerado uma bem-sucedida tentativa de expressar em termos dramáticos as concepções da ortodoxia católica, compreendendo cerca de cento e vinte comédias, oitenta autos sacramentais e cerca de vinte outras peças.

La dama duende (1629), *Casa con dos puertas, mala es de guardar* (1629), *El médico de su honra* (1635), *La vida es sueño* (1635), sua obra-prima filosófica, *El príncipe constante* (1629), *La Cena del Rey Baltasar* (1630), *El Gran Teatro del Mundo* (1635), *El Mágico Prodigioso* (1637), *Los dos Amantes del Cielo* (1640), *El Alcalde de Zalamea* (1640), *Los Encantos de la Cupa* (1649), *La Hija del Aire* (1653), *La Vida del Señor* (1674) e *El Día Mayor de los Días* (1678), são alguns dos títulos de sua obra completa.

1.1.4 "A VIDA É SONHO" (Calderón de La Barca)

A Vida é Sonho (1635), uma das mais conhecidas e encenadas obras de Calderón de La Barca, traz a história de Segismundo, filho do rei da Polônia (Basílio), que antes de nascer tem seu futuro previsto por seu pai através dos oráculos. Em uma de suas consultas ao oráculo o rei Basílio recebe a previsão de que seu filho será o rei mais tirano de toda a história da Polônia, recedendo a recomendação de matá-lo para que essa profecia não se cumpra.

A morte da rainha no parto de Segismundo, fato que já havia aparecido a ela em sonho, é para Basílio o primeiro indício do presságio. Sem coragem para cumprir as recomendações do oráculo e matar o filho recém nascido, o rei decide mandar construir uma torre onde manterá seu filho aprisionado e anuncia que o príncipe havia nascido morto. Nesta prisão Segismundo terá apenas um tutor, Clotaldo, que o educará e o ensinará sobre a vida, mas com restrições como nunca sair da torre e nunca conhecer outra pessoa. A única coisa que Segismundo questiona constantemente é a sua existência, sofre e anseia por liberdade.

Rosaura, uma nobre dama que manteve um caso amoroso com Astolfo, que é sobrinho do rei, acompanhada de Clarin, seu aio e uma espécie de bufão do reino, disfarçada de homem, caminha para encontrar Astolfo e vingar uma promessa de amor não cumprida. No caminho avistam uma torre e decidem fazer uma parada para descansar. A torre é justamente na qual vive Segismundo. Ao entrar na torre Rosaura descobre Segismundo que se impressiona ao ver um ser parecido com ele e se encanta com seu diário, já que até esse momento de sua vida vira apenas Clotaldo, que lhe aparecia somente coberto com um capuz.

Astolfo e Ercela são sobrinhos do rei, são noivos e disputam o trono. Basílio, tocado pela contendação em que vive, evita a tirania com um aio tirano, a prisão de seu primo-germão, decide dar uma chance à Segismundo para ver se os presságios não estão ametrados e colocá-lo na sociedade na condição de rei. Se ele for realmente um tirano, voltará à prisão. Caso isso aconteça Astolfo casar-se com Ercela, também sobrinha do rei e assume o trono. Mas se Segismundo não for um tirano, será o rei. Para isso Basílio prepara uma grandiosa e fictícia recepção a Segismundo. Clotaldo lhe dá uma bebida que o faz dormir e enquanto isso é levado para o reino e vestido com trajes diferentes. Ao acordar e ver toda a situação Segismundo questiona sua vida até o momento e reage à nova situação com a mesma dureza que foi criada: comete crimes, é soberbo e exige explicações do rei.

Para o rei, esses são novos indícios do preságio, por isso voltam a fazer Segismundo dormir e o colocam novamente na torre. Segismundo reflete sobre seu sonho e a suposta realidade em que vive. O povo, ao saber da existência de um autêntico príncipe, exige que este assuma o poder e venha ao encontro dele para buscá-lo. Ao saber disso Segismundo percebe a necessidade do povo e em seus questionamentos decide fazer o bem mesmo em "sonho". Decide sair da torre, forma um exército com seus apoiadores e trava uma batalha com o exército do rei Basílio, que se entrega à derrota acreditando que as previsões para seu filho se cumpriam. Segismundo mostra a seu pai sua bondade, pedindo que se erga, assumia novamente a coroa e o poder, provando que venceu o destino e a si mesmo.

Ao fazermos a leitura de "A Vida é Sonho" refletimos sobre as influências no desenvolvimento do ser humano do meio em que vive e do poder estabelecido nesse meio. Essa reflexão se deu a partir de Segismundo, personagem central da trama de Calderón, que ao perceber tudo o que lhe foi negado, inclusive a possibilidade de conhecer a verdade sobre sua vida, se revolta e expressa, através da violência, o resultado de uma condição de vida que lhe foi imposta até o momento. Do mesmo modo, o homem na vida real, quando também lhe é negada a possibilidade de conhecimento e reconhecimento, trata de buscá-los a qualquer custo, muitas vezes nem se preocupando com os caminhos que toma para esse fim.

Trazendo essa reflexão para nossa vida percebemos a necessidade de dar acesso a todo ser humano às informações e experiências necessárias ao seu desenvolvimento emocional e intelectual. Caso contrário, dependendo da pré-disposição física e psicológica do indivíduo, ele corre o risco de tornar-se alguém que venha a usar da força e de estratégias diversas para adquirir seu lugar ao sol. Essas estratégias nem sempre levam em consideração as normas e regras estabelecidas pela sociedade na qual esse indivíduo está inserido. Isso quando não se organiza em outra estrutura social e de poder. Um exemplo disso são as atuais organizações dentro das favelas de várias localidades de nosso país. É uma organização paralela, mas, que se dá nos mesmos moldes da sociedade em que a maioria de nós vive. A diferença é que a primeira vive à margem dos processos sociais oficiais e a segunda possui uma organização ganhada por lei. No entanto, ambas possuem seus representantes, sua hierarquia, sua força militar, sua movimentação financeira e suas mazelas. Segundo Todorov "o indivíduo que não recebe o reconhecimento necessário e não encontra nenhum meio para se consolar, pode tornar-se um criminoso violento" (1996p. 105). Portanto, é superficial pensar em destino ou falta de sorte no que se refere à vida em sociedade e sua problemática. É de fundamental importância compreender o funcionamento dos sistemas sociais

deseenvolvidos pelos homens, bem como, a fragilidade do ser humano com suas personalidades, frustrações e desejos, fazendo parte desses sistemas.

1.15 TZYVEIAN TODOROV

É um linguista, filósofo, historiador, crítico e teórico literário Bolgáro. Nasceu em 1939 em Sófia, Homem da Europa, mas também viveu nos Estados Unidos.

Estudou na Bulgária comunista e totalitária. Após completar seus estudos, passou a estudar filosofia da linguagem, disciplina que concebeu como parte da semântica ou da ciência dos signos em geral. Seu mestre desta área foi Roland Barthes, um dos grandes teóricos do Estruturalismo.

Todorov foi professor da *École Pratique de Hautes Études* e na Universidade de Yale e Diretor do Centro Nacional de Pesquisa Científica de Paris (CNRS).

Atualmente reside na França, onde é Diretor do Centro de Pesquisa sobre as Artes e a Linguagem de Paris.

Publicou um número considerável de obras, que estão hoje traduzidas em vinte e cinco idiomas, além disso, produziu vastíssima obra na área de pesquisa linguística e teoria literária.

Em seu trabalho teórico enfatiza a difusão do pensamento do Formalismo Russo.¹ Em seus textos historiográficos predomina o estudo da conquista da América e dos campos de concentração, tanto os nazistas quanto os da Rússia Stalinista.²

Todorov se considera um "homem deslocado". Partiu do seu país de origem e, mesmo tendo um novo e diferenciado olhar, conquista respeito no país em que chegou. Nessa perspectiva fala da justiça, do mal, da verdade, do desapego, do encontro de culturas e das desestruturas da democracia moderna.

Seu amor por Literatura, sua relação com o estruturalismo e sua natureza apolítica explica seu humanismo crítico, sua extrema moderação, seu desgosto pelos maniqueísmos e as cortinas do ferro. Sua obsessão (talvez devido à passagem de uma nação a outra) é atravessar fronteiras, saltar barreiras, unir e separar aparentemente inconciliáveis, ou línguas,

¹ - **Formalismo Russo** é um dos movimentos da teoria literária e crítico literário mais importantes do século XX. Surgiu na Rússia entre 1914 e 1930. É dividido principalmente em duas escolas, a escola de Moscou, liderada por Viktor Shklovsky e a escola da Praga, liderada por Jakobson Roman.

² - **Yodif Stalina** foi um líder da União Soviética em meados da década de 1920 até sua morte em 1953. Chegou a posição de líder máximo do partido.

culturas e disciplinas. Interessante os pontos do conto, as músicas, “as zonas cinzentas”. É lá onde procura a resposta a uma única pergunta: Como viver?

1.16 “A VIDA EM COMUM” (Trecho de Todorov)

Neste livro Todorov aborda questionamentos e reflexões sobre a real necessidade do homem viver em grupo ou sociedade. Para ele, o homem essencialmente, é um ser isolado e solitário, mas vive em grupo por fraqueza e falta de coragem e pela necessidade de seu reconhecimento pelo outro, para poder, assim, criar sua própria identidade, pois, “o reconhecimento de nosso ser e a confirmação de nosso valor são o oxigênio da existência” (Todorov, 1996 – p.101).

Desde os primeiros momentos de vida o ser humano busca seu reconhecimento e por ser totalmente dependente do adulto, passa a estabelecer uma relação. Essa relação se dá não somente pela necessidade de sobrevivência, mas também pela necessidade de existir, de ser reconhecido como indivíduo.

Todorov relata as diversas fases da vida do ser humano e os estágios de sua relação com o social. Destaca que é através do olhar da mãe, nos primeiros momentos de sua vida, que o indivíduo recebe o reconhecimento de sua existência. Com o passar do tempo a necessidade de reconhecimento cresce junto com esse indivíduo que passa a buscar nas relações familiares, de amor, de amizade, na profissão, nas relações hierárquicas etc. O reconhecimento passa a ser uma necessidade humana, que quando não alcançada, leva o indivíduo a criar estratégias em sua busca, pois nesse processo se faz necessário também obter a aprovação de seu ser. É na busca da aprovação que o indivíduo traça os mais diversos caminhos.

Todo indivíduo, em sua vida social, formula exigências básicas de outros indivíduos. Atender a essas exigências nem sempre é possível. A pessoa da qual estamos exigindo algo, como o cumprimento de regras, a atenção, a realização de tarefas básicas e difíceis, o carinho, etc., também está formulando suas exigências, criando outras demandas, ou seja, está também ocupada e nem sempre pode nos atender. Essa dinâmica faz com que todos tenham que redobrar o esforço na busca do reconhecimento. Nem que para isso se crie medidas paliativas, que não resolvem, mas que dissimulam as frustrações.

Quando recusado o reconhecimento, o indivíduo tenta buscá-lo novamente, mas imaginando que seu fracasso se deu por conta de fatores como a falta de sorte ou obra do

destino. Muitos indivíduos marginalizados chegam a utilizar a força física na tentativa de ser reconhecidos. Para Todorov,

Quando alguém deseja o sucesso e não o obtém é porque é defeituoso, pobre, feio, de nascimento baixo, ou porque tem má sorte. Recorre, então, à violência, que a sociedade estigmatiza sob o nome de crime: o reconhecimento que não obtém de bom grado tomam pela força. (TODOROV, 1996 – p.103).

Outro modo de tentativa de obter reconhecimento é através da soberania, poder, possuindo poder, o indivíduo não busca o amor ou a admiração do outro, mas sim, a sua submissão. Essa categoria de pedido de reconhecimento se dá, muitas vezes, nas relações que o Estado estabelece com a sociedade, desenvolvendo ações que reforçam seu poder sobre as leis e a vida das pessoas. E ainda, dentro da própria estrutura familiar, com a criação de uma hierarquia a partir do poder do homem, o pai da casa.

Em outro nível, mas ainda na busca do reconhecimento, Todorov exemplifica com o comportamento da criança ou adolescente que na sala de aula sempre se mantém na posição de pior aluno, não cumprindo as regras estabelecidas e fazendo de tudo para que os demais também não cumpram. Esse é o típico caso da busca de reconhecimento através da transgressão. Essa categoria vai além de uma sala de aula. Percebemos em nosso cotidiano pessoas em atos histéricos e extravagantes, ou até mesmo o criminoso, que obtém o reconhecimento duplamente: no ato do crime e na atenção que recebe após o ato.³

Todorov traz ainda alguns exemplos de renúncia à necessidade de reconhecimento, que gera um isolamento do ser ao mundo exterior. Entre os exemplos destaca o autismo, o uso de drogas pesadas, o fechar-se em si mesmo, a alienação religiosa, o orgulho, a abnegação e a vitimização.

Em meio a essa estruturação do ser a partir da vida em sociedade se faz necessário lembrar dos diversos “eus” existentes em cada indivíduo. O “eu” racional, o que provoca desejos, o que comete esses desejos, o que critica e muitos outros, que são as características de cada indivíduo que geram em si parâmetros para julgar e agir de acordo com o julgamento que quer receber.

Todorov compunha essa pluralidade interna do indivíduo ao tratar. Diz que somos um cenário para a comédia humana, geralmente formada por três personagens: O Eu, o Senhor do Reconhecimento e o Objeto do Desejo, segundo, assim, sua busca pela realização e felicidade.

³ Resumo de capítulo por mim estudado no ano 1.

1.1.7 A CONSTRUÇÃO DE NOSSA DRAMATURGIA

O trabalho para a composição de nosso texto dramático iniciou-se com a proposta do professor da disciplina Dramaturgia II, Roberto Murphy, em torno da utilização dos dois textos: “A Vida é Sonho (Calderón de La Barca)” e “A Vida em Comum” (Tereza Todorov).

O primeiro trabalho foi a realização de um seminário de estudos sobre “A Vida em Comum”, onde cada membro da turma se responsabilizou pelo estudo de um dos capítulos do livro. Com este seminário pretendemos criar uma relação íntima com o texto, sua estrutura e filosofia e com a proposta da direção.

Os estudos antropológicos de Todorov, relacionados com a situação de Segismundo, nos fez definir qual o foco de nosso espetáculo. Centramos na ideia da formação de um tirano pela sociedade.

Em nossa dramaturgia permaneceram os personagens, com acréscimo de alguns e a trama de Calderón. Enquanto de Todorov utilizamos a reflexão que ele propõe sobre o ser humano na vida social, tornando-se assim, nosso embasamento filosófico.

O processo de construção dessa dramaturgia pode ser chamado de colaborativo. Em um dos exercícios da disciplina, Murphy nos pediu que definíssemos o que consideramos eternamente humano nesta nova proposta dramaturgica. Com o estudo de Todorov e a análise de “A Vida é Sonho”, concluído que essa reflexão é sobre as influências do meio em que vivemos e em nossa busca do reconhecimento.

Isso fica mais claro quando comparamos a saga de Segismundo, na tentativa de entender os mistérios da vida e a sua própria vida, com o que Todorov diz a respeito da luta pelo reconhecimento. As reações de revolta e agressividade de Segismundo, quando percebe que viveu sempre aprisionado, nada mais são do que seu pedido de reconhecimento, mas a partir das referências da vida a que foi submetido até aquele momento.

Do mesmo modo realizamos uma análise do texto “A Vida é Sonho”, discutindo cada cena, a fim de compreendê-las. A partir dos estudos, compreensão e confronto dos dois textos, o diretor nos trouxe uma primeira proposta de roteiro para a montagem. Com ele o grupo recebeu autonomia para discutir a inclusão de frases do estudo de Todorov em toda a estrutura criada até o momento. Sofremos um grande impasse. Não conseguimos, inicialmente, desenvolver uma metodologia de trabalho para esse fim. Rediscutir toda a estrutura, agregando todos os textos destacados por cada membro do grupo, demandaria um tempo muito grande e não tínhamos esse tempo. Já estávamos no dia 14 de setembro e o

16

prazo para isso era nesse dia. Esse fato chegou a gerar uma crise no trabalho. Parecíamos não ter para onde ir. Mas depois de retornarmos a reflexão sobre o processo colaborativo, que é momento do grupo, num coletivo, tomar as decisões necessárias, encontramos um caminho: Cada um fazia os acréscimos ao texto de suas frases destacadas, passaria ao Murphy, que organizaria todas as informações e trará para uma nova discussão.

A partir das proposições do grupo chegamos a um material escrito já com as situações e diálogos dos personagens, que foi novamente para apreciação e discussão do grupo. Percebemos ainda muitos textos densos, de compreensão difícil e, em alguns momentos, muito discursivo. Murphy nos lembra que o material está tanto para ser construído como desconstruído, sujeito a sofrer alterações de acordo com a evolução dos trabalhos. Essa dinâmica se dá da seguinte maneira: Se ao estruturar uma cena percebermos que a ação realizada não necessita do texto falado, este pode ser suprimida, mas isso após um debate com o grupo, que nos dê a certeza de que a cena não ficará vazia ou deixará de dizer o que precisa ser dito.

Decidimos fazer esse caminho caminhando, ou seja, perceber as necessidades de acréscimos ou cortes durante o trabalho prático de criação de cenas. Com os ensaios, passamos a perceber o que da dramaturgia poderia ser transformado em ações ou rubricas. Isso pode fazer com que a ideia a ser transmitida chegue de modo muito mais eficaz ao público, atingindo nosso objetivo. Essa percepção gerou um segundo texto, com mudanças em alguns diálogos e situações cênicas.

Com o decorrer dos ensaios novos trabalhos em grupos para a discussão da dramaturgia foram sendo realizados. Surgiu um terceiro texto⁴, que é o que utilizamos até o momento. Mas mesmo assim não é um material fechado e imune a mudanças. Se necessário as mudanças ocorrem até o final do processo de montagem.

1.2 A ENCENAÇÃO

Uma das primeiras atividades da prática de montagem, depois de escolhido quem assume qual personagem, foi compor as equipes de trabalho para a produção do espetáculo. Cada equipe se responsabilizou por organizar-se, dentro de suas possibilidades, para o cumprimento das tarefas. Assim, compusemos as seguintes equipes:

Cenografia: Sabrina de Moura, Leonardo e Rafael.

⁴ Texto final, criado pelo grupo, no ano 2

17

Iluminação: Roberto, Luciane Kátia.

Sonoplastia: Sabrina Martirello, Joana e Leonar.

Figurino: Daniela, Gisela, Alessandra e Mariana.

Como necessitamos vivenciar a prática de montagem em todos os seus aspectos, a divisão do trabalho de produção é algo que vem à acrescentar em nossas experimentações.

Dadas as devidas orientações iniciamos o levantamento de material para a cena, num trabalho em grupos, desta vez, divididos por cenas.

Minha primeira cena é o prólogo, onde o rei Basílio chega ao oráculo e recebe a previsão sobre a tirania de seu filho.

Depois de uma breve discussão entre o grupo enviado na cena, distribuímos frases destacadas de Todorov que serão utilizadas nesta improvisação. A cena foi estruturada a partir de um esboço desenhado pelo professor Roberto Murphy. Estruturamos o espaço da sala a partir da imagem que criamos para os signos, com base na proposta do professor. Estes estariam ao alto. Ainda não sabemos ao certo como isso seria. Inicialmente estariam pendurados no teto ou sobre algo elevado. Nesta improvisação utilizamos tabuleiros e calçotes para elevar os atores.

Assim, iniciamos os trabalhos práticos para esta montagem: utilizando frases, desenhos, esquemas e material da própria sala de aula. Este início foi muito positivo. Ao mesmo tempo em que temos total liberdade para criar, temos o amparo por parte da direção, com material, propostas e questionamentos, o que torna o trabalho fluente.

A preocupação da direção em nos dar embasamento para o que estamos fazendo é constante. Além das discussões já realizadas preparamos outro seminário, nos mesmos moldes do anterior, sobre o livro *Grato Inacabado: Processo de Criação Artística*, de Cecília Almeida Salles.

Durante minha preparação para este seminário percebi o quanto este tema está relacionado ao nosso processo nesta montagem, pois a autora trata do ato criativo como um ato constante, sujeito a mudanças e transformações, de acordo com os acontecimentos e realidades vivenciadas durante processo.⁵

É possível perceber a dinâmica do processo a partir da descenda de novos elementos que fazemos diariamente, tanto o grupo, quanto o diretor do espetáculo. Crio que essa dinâmica deve-se ao fato de, desde o início, termos nos proposto a trabalhar de maneira colaborativa. A cada dia o professor nos apresenta novos esquemas, rubricas, desenhos e,

principalmente, questionamentos. Nada vem totalmente pronto, mas com estudos que nos deixam mais esclarecidos sobre a proposta da direção. Em um de seus esquemas⁶ Murphy nos explica a função e o significado de cada personagem dentro da trama. Este esquema contribuiu para a composição de nossos personagens. A partir dele retornamos à análise do momento da história em que Segismundo é posto na sociedade na função de rei. Nesse momento Segismundo percebe que possui poder e que não necessita mais se submeter ao ser superior que Cidraldo lhe falta. Fica claro que nem Basílio nem Segismundo tem maldade, o que ocorre é que Segismundo não tem parâmetros para poder desenvolver outro pensamento acerca da vida e Basílio ainda mantém a crença no oráculo que previa a tirania do filho. A falta de parâmetros leva Segismundo a ser arrogante e a crença do rei nos oráculos deve-se ao primeiro dia de Segismundo na sociedade ter sido precedido de morte por assassinato. O fato é lamentado pelo rei e o impede de ter coragem para abraçar o filho. Segismundo, de forma arrogante, responde ao pai que nunca teve um abraço e que não é agora que precisaria dele. Esta pode ser considerada uma reação natural para Segismundo, devido a realidade que viveu até o momento.

Com essas reflexões, que nos deixaram com mais clareza sobre nossos personagens, e com situações e ações trabalhadas nas demais disciplinas, passamos toda a sequência do espetáculo. Podemos ter, de forma despretensiosa, uma breve noção prática da ordem dos acontecimentos na peça.

De modo muito particular, inicialmente, atrei o exercício um tanto confuso. Entrar em cena, desenvolver algumas ações, reagir a outras e sair da cena, sem textos ou estruturas prévias, gerou em mim certa resistência. Cheguei a pensar que fosse um exercício em vão, que não contribuiria muito com nosso processo. Como já tínhamos a estrutura do prólogo, iniciamos a improvisação e a partir daí comecei a lembrar da proposta de um processo aberto e de composição coletiva. Estávamos totalmente livres para improvisar e propor situações, o que me parecia inútil se tornou um momento de entrega total e de proposições.

Neste exercício casei na utilização de sonoridade, mesmo sem saber o que minha personagem teria de texto falado. Essa entrega me respondeu uma questão que levantei na aula de preparação corporal para a cena: A dificuldade que temos em executar a ação vocal durante os exercícios. Vi a prática deste dia como um bom exercício para suprir essa carência. Durante todo o trabalho utilizei-me de uma linguagem criada que maninha as

⁵ Resumo do capítulo no anexo 3

⁶ Esquema apresentado pelo professor no anexo 4

intenções do momento e das relações que se estabeleciam naquela improvisação. Foi um exercício de ação vocal.

Outra proposta da direção para esta montagem foi a de produzirmos percussão corporal. Realizamos uma experiência a partir das músicas do grupo Barbatuque, que desenvolve este trabalho. Além de percussão corporal este grupo faz música com sons vocais extra cotidianos diversos, gerando sonoridades que, num primeiro momento, achamos coerente com nossa montagem.

O núcleo do prólogo, do qual faço parte, se reuniu para criar sons para este momento do espetáculo. Novamente fiquei inseguro em relação a esse trabalho. Formei vários questionamentos que levantei: Teremos tempo para isso? Temos condições de realizar esses sons de modo afinado? Não corremos o risco de produzir algo que não será bem realizado, considerando as dificuldades de ação vocal que precisa no grupo durante a preparação corporal? E novamente a prática me mostrou que se torna possível quando o grupo se dispõe. Após uma série de tentativas chegamos a um som, executado pelos signos e pelo rei, que seria coerente com a cena do prólogo. Apresentamos ao Murphy que se empossou e mostraremos ao André, professor de Treinamento Vocal, que fará os ajustes necessários. Não temos percussão corporal, mas sons vocais que criamos o clima propício para algumas cenas.

Estamos no dia 14 de setembro e num momento crítico da montagem: para o trabalho das equipes de produção avançar é necessário que tenhamos definições sobre alguns aspectos do espetáculo. Uma delas é quanto à cenografia, o modo com serão elevados os atores, como os cenários se transformarão, etc. Após lermos o roteiro com os devidos acréscimos feitos pelo diretor partimos para mais uma discussão sobre a produção. Percebemos as dificuldades que cada equipe está enfrentando. Dentre elas está a falta de tempo, de material e de definições.

A definição mais urgente creio que seja sobre a cenografia, mas para isso é necessário termos um parecer técnico sobre a real possibilidade de utilização de equipamentos como cordas de rapel, por exemplo, para pendurar os atores. Portanto, convidamos um soldado do corpo de bombeiros para analisar a segurança da sala onde faremos a estreia. Após a conversa concluímos que não será viável este equipamento devido à necessidade de um considerável período de treinamento, que não disponibilizamos e devido ao custo do aluguel do equipamento. Outra discussão foi sobre a possibilidade dos atores descerem em veículo (técnica cênica), também descartada devido ao custo e ao tempo necessário para a preparação dos atores.

Sobre a cenografia discutimos quatro propostas: O uso de andaimes, escadas, caixotes e de uma estrutura de ferro construída, formando uma tela sobre a cena. Ainda não conseguimos concluir qual será o material utilizado na cenografia. Temos que experimentar algumas coisas para definir.

Mesmo ainda não tendo definições que considero importantes para o trabalho, vejo esse momento como natural dentro de processo colaborativo. Necessariamente temos que discutir para definir, nada virá pronto, penso que é isso que nos faz experimentar uma montagem por completo, nos faz ter a visão do todo para podermos dar sentido ao que fazemos.

Esse processo nos deixa muito livres para criar, dando a certeza de que tudo o que criamos, seqüências de ações, cenas, sons, será aproveitado, se não indo na direção para a cena, como motivação para a criação de outros elementos para a cena. Sobre esse tipo de processo, Cecília Almeida Sales diz que

Trata-se de uma visão, portanto, que põe em questão o conceito de obra acabada, isto é, obra como uma forma final e definitiva. Estamos sempre diante de uma realidade em mobilidade. Isso nos permite falar, sob o ponto de vista do artista, em uma estética em criação. Para o crítico gráfico seria, segundo Tóth (1992), dentro dos limites da literatura, a poética dos rascunhos. De uma maneira mais ampla, falaríamos em estética do movimento criador. (SALLES, 2004 – p.26)

Finalmente o processo é uma via de mão dupla, onde ninguém pode apagar-se no material criado como único e verdadeiro. Deve-se estar disposto a também abrir mão do que foi criado, tendo a consciência de que se não servir para a cena, não serve para a dramaturgia e vice-versa. Pode-se dizer que se torna um abrir mão do “eu” para viver um “nós” e um valioso exercício para todo o grupo.

1.2.1 A ILUMINAÇÃO

Para organização do espetáculo como um todo, realizamos seminários de produção em que cada equipe apresenta o que está definindo e todo o grupo faz sugestões para todas as áreas, objetivando contribuir com o trabalho e chegar ao fim da montagem com uma linguagem coerente.

A proposta de iluminação que apresentamos no seminário surgiu na primeira reunião da equipe onde decidimos não utilizar efeitos de luz além dos que a cena realmente necessita. Exemplo disso são as cenas do prólogo, que trabalharemos com espelhos e refletores e do

nascimento de Segismundo, na qual utilizaremos o recurso de luz e sombra. Segundo Elise de A.V. e Oliveira

a principal função da iluminação é delimitar o espaço cênico. Quando um fecho de luz incide sobre um determinado ponto do palco, significa que é ali que a ação se desenvolverá naquele momento. Além de delimitar o lugar da cena, a iluminação se encarrega de estabelecer relações entre o ator e os objetos, o ator e os personagens em geral. A iluminação "modela" através da luz o rosto, o corpo do ator ou um fragmento do cenário. (<http://www.pucsp.br/poc/cosultante/venturoso.htm>)

Já tínhamos as cenas do prólogo definidas e o maior desafio estava em criar o clima necessário para o ambiente místico da primeira cena em que o rei realiza uma espécie de leitura astrológica. Há indicação de os signos estarem reduzindo no céu. Esse clima seria criado pela luz.

Após conversarmos e levantarmos várias sugestões surgiu a ideia de trabalharmos com os espelhos. Cada signo teria um espelho na mão e com ele criaria fechos de luz em diversas direções, a partir da luz dos refletores. No teto e no chão, os fechos de luz serviriam de signos para leitura do rei, enquanto na cena do nascimento de Segismundo, seriam direcionados para a mãe, com a intenção de iluminar a cena, mas ainda num clima de mistério.

No primeiro seminário apresentamos essa proposta utilizando a luz de um retro-projetor e pequenos espelhos. O efeito foi o esperado e percebemos que podemos dar formas aos fechos de luz a partir das formas dos espelhos.

Outra sugestão dada no seminário pelos colegas do grupo foi de utilizarmos pequenas lanternas de raio laser, criando outras formas com o efeito de raios vermelhos de luz que essas pequenas lanternas criam. Para isso seria necessário utilizar fumaça. Como a plateia está muito próxima, a fumaça produzida por máquina se tornaria desagradável para o público. Poderemos utilizar gelo seco, que produz fumaça que fica realte ao chão. Esse recurso seria o ideal para o efeito das formas no chão. A proposta não foi descartada, estamos somente esperando o momento para fazer o teste, que provavelmente será junto dos ensaios gerais. No anexo 5 encontram-se o quadro de referências e o roteiro de iluminação propostos pela equipe.

2. SEGUNDO CAPÍTULO

2.1 PREPARAÇÃO CORPORAL PARA A CENA

A preparação corporal para a atuação é uma tarefa constante na vida do ator. Independente do estilo de representação que escolha, sua preparação corporal está diretamente relacionada com a qualidade que quer imprimir em seu trabalho.

Eugênio Barba, na introdução de seu livro "A Criação do Papel" levanta alguns questionamentos relacionados a este tema, que como ele mesmo afirma, à primeira vista parecem infantis:

"O que é a presença do ator? Por que ao executar a mesma ação um ator é crível e outro não? Será o talento também uma técnica? Um ator pode conseguir a atuação do espectador por meio de sua invisibilidade? No que consiste a energia do ator? Existe um trabalho pré-expressivo?" (BARBA, 1994 – p. 11).

Penso que estas são alguns questionamentos que buscamos esclarecer e trazer também soluções práticas durante as aulas de Preparação Corporal para a Cena.

Acredito no trabalho do ator como uma busca constante. É através dessa busca que se torna possível aprimorar sua técnica e aperfeiçoar a arte da representação. Para isso existe mais de um caminho. Mas existem princípios que são comuns a toda e qualquer metodologia que se escolha para o trabalho de atuação. Tornar sua atuação crível, como Barba cita, creio que seja uma premissa básica para qualquer ator.

Em nossa preparação corporal para a cena o caminho que tomamos é o da busca dos desbloqueios psicofísicos. É livrar-se dos vícios cotidianos do corpo. É a constante busca por uma energia corporal diferente da que utilizamos em nossos afazeres diários.

Pode-se pensar em uma "fórmula" do ator, adquirida por anos de experiência e de trabalho, e em um dose técnico particular. Entretanto a técnica é uma utilização particular do corpo. O nosso corpo é utilizado de maneira substancialmente diferente na vida cotidiana e nas situações de representação. No contexto cotidiano a técnica do corpo está condicionada pela cultura, pelo estado social e pelo ofício. Em uma situação de representação existe uma diferença a técnica do corpo. Pode-se então distinguir uma técnica cotidiana de uma técnica excecionalista. (BARBA, 1994 – p. 30).

Para tanto utilizamos, durante as aulas, exercícios energéticos compostos por caminhadas em diversos níveis e velocidades, saltos, geração de oposições no corpo, desbloqueios das articulações, olhar atento com foco, agilidade de reação, etc.

Destaco o dia em que iniciamos o trabalho partindo de uma postura física diferente das que sempre utilizamos. Deveria ser uma postura que gerasse um desequilíbrio, que mobilizasse partes do corpo e articulações que não são comuns em nossos exercícios diários (Esse é um dos aspectos da disciplina que considero muito positivo: a possibilidade de pesquisa acerca de nosso corpo). A partir do desequilíbrio deixávamos o corpo ir até o limite da queda, para então gerar outra postura e assim sucessivamente. Iniciamos uma dinamização do exercício pela sala de trabalho, variando ritmos e utilização do espaço.

Após um tempo de exploração das possibilidades físicas através do desequilíbrio do corpo, percebíamos outra qualidade de energia presente. Nosso corpo estava desperto, os músculos e os sentidos ativados e a possibilidade de criação a partir do físico começava a aparecer.

Nesse momento iniciei um trabalho através de saltos com oposições, onde eu projetava cabeça e tronco para frente e pernas e quadris para trás. Em outros momentos invertia. Passei a perceber o que me proporcionava aquele exercício e resolvi aprofundá-lo.

Quanto mais o repetia mais percebia o envolvimento de minha estrutura física. Tudo estava ativado em mim. Meu corpo parecia dilataado.

A orientação dada foi de internalizar todos os movimentos e impulsos e promover uma parada no espaço. Essa pausa é o momento crucial do exercício energético. Ela não pode ser utilizada para um relaxamento do corpo. Não podemos deixar se esvair, através da respiração ou das extremidades do corpo, toda a energia produzida até o momento. E se não houver um real esforço e concentração todo o trabalho pode se perder e voltarmos ao início. É necessário transformar essa pulsação ou vibração em algo que flua por todo o corpo, para que possamos estar parados, mas com toda a energia ainda circulando internamente.

Acredito que é desse modo que se consegue equacionar a questão que Barba apresenta: “Um ator pode conseguir a atenção do espectador por meio de sua imobilidade?” (BARBA, 1994 – p. 11). Mesmo parado em cena, mas com seu corpo preenchido de sentido, passando, internamente, por situações já criadas e pesquisadas no processo, o ator consegue atrair o olhar e fazer, inclusive um beijo, e mentar que algo acontece com ele naquele momento. Portanto, está agindo.

Outra orientação é que a um sinal deveríamos deixar sair aos poucos a energia produzida, através dos impulsos que o corpo realizava. E também, conter tudo e deixar sair somente um grande impulso. Os saltos que criei tornaram-se agora apenas impulsos da coluna vertebral, às vezes grande, às vezes pequenos e às vezes quase imperceptíveis. Estavam internalizados, mas eu passava por todos eles etapa por etapa. Em outra pausa o professor Fábio pede que afrousemos as articulações. Esse é outro momento de risco que corremos no trabalho: relaxar todo o corpo e voltar à energia cotidiana, devido ao cansaço físico. Mas, para mim, esse foi um momento muito especial. Ao afrouxar as articulações senti o corpo com muito mais vibração e pulsação, quase que se movimentando sozinho, parecendo flutuar.

Nesse estado físico começamos a retomar nossas ações já criadas, deixando acontecer contatos com todas as pessoas do grupo, independente de termos cenas no espetáculo juntos ou não. Neste dia, com a proposta de criar relações entre todos, percebi no grupo uma maior disponibilidade para criar elementos novos para o espetáculo. Essa dinâmica nos aproximou mais.

Utilizei-me de alguns momentos para exemplificar e dar uma noção do que foi o trabalho físico na disciplina de Preparação Corporal para a Cena. Além dos exercícios de desbloqueios trabalhamos no levantamento de material criativo para o espetáculo, a partir de imagens diversas e situações criadas durante as aulas.

Desde o início do semestre trabalhamos com a pesquisa de imagens que seriam utilizadas na construção de nossas seqüências de ações e de nossas personagens. Faltou nos solicitar que entre as primeiras imagens pesquisadas, tivéssemos algumas de animais. Trabalhamos com a fixação das imagens ao corpo, através da imitação delas. A partir daí criamos uma seqüência e pequenas estruturas de ações, mas ainda sem sentido dentro do contexto. Com o trabalho a isso Burnier, a partir de suas pesquisas, nos alertar:

Esse tipo de imitação apresentava alguns problemas que deviam ser imediatamente sanados. O primeiro era que, ao imitar uma fotografia ou um quadro, imitamos apenas a forma e não ao possível conteúdo humano e vivo. Imitava-se, num primeiro momento, não somente a forma, mas também de encenar, depois, um conteúdo vibratório, uma determinada qualidade de vibração que pudesse habitar e vivificar essa forma. Um outro problema decorre do tipo de original em que as imitações eram e estática, não eram ações. Imitamos que transformamos o estático em ação. (BURNIER, 2001 – p.188)

O desafio deste trabalho sempre foi dar sentido ao que se faz, mesmo sabendo que nem tudo o que se cria será utilizado. Mas é nessa dinâmica e com a orientação do professor

que criamos seqüências aproveitáveis em nossa montagem. Por exemplo, a partir de uma seqüência de imagens criei a entrada do rei no espaço do oráculo. Selecionei sete imagens: uma girafa de pé; uma mulher em uma manifestação política segurando um cartaz; um idoso sentado com a cabeça baixa e o braço esquerdo apoiado em um muro; um jovem fugindo de uma tempestade; um homem caracterizado de príncipe; um policial agachado averiguando algo no chão; um jovem de pé, sorridente e esguio. Indicado por duas girafas.

Conectei a repetir cada imagem e a partir da estrutura física que cada uma delas mobilizava em mim, organizei uma seqüência, ficando da seguinte forma: 1-jovem com as girafas, 2-príncipe, 3-mulher, 4-jovem na tempestade, 5-idoso e 6-policial. (A imagem da girafa estava já definida como a base de todo meu trabalho). Portanto minha seqüência ficou assim: Em pé com o peito para frente e braços leve mente para trás vou entrando na posição do príncipe que é segurando a espada na cintura, sorrindo e a perna esquerda mais para frente, passando para a mulher vou erguendo os braços que vão até o alto, vou para o jovem na tempestade, passando por uma postura de corrida, chego ao idoso e passo pela posição de sentado, até me agachar totalmente, que é a imagem do policial.

Percebe-se que de sete imagens criei um movimento quase único. Mas é ainda somente um movimento, que para se transformar em ação deverá passar por um processo de aprofundamento e busca de sentido. A partir do trabalho esse material poderá ser utilizado em uma cena ou não. O que resta agora é preenchê-lo de sentido e colocá-lo na energia da cena em que, talvez, será utilizado.

Em suas experiências de levantamento de material cênico a partir de imagens, Bunier reata:

Um segundo caminho foi juntar uma pequena seqüência de duas a cinco fotos poder as outras que "caminhassem" de uma para a outra criando um movimento. Em seguida pedi que elas versassem o ritmo desse movimento, que trabalhassem o *dinamismo* e os eventuais efeitos de causalidade; depois, que descrevessem qual o *criação* desse movimento e que, em seguida, introduzissem uma *estilo* desse criação (ou seja, estou aqui criando o impulso da ação, pé, andar, que elas revelem o início da primeira foto, como se algo as prendesse e somente depois se desatassem ir em direção ao corpo e à sua *estilo* (estilo criação *air-ray*). Como se pode notar, aos poucos fomos introduzindo e criando os elementos responsáveis por transformar atitudes estéticas em *ações*. (BUNIER, 2001 – p 188).

Depois de transformado o movimento em ação, com seu sentido e conteúdo próprio, a definição de onde e como será utilizado se dá a partir dos resultados dela no trabalho. É

uma paucetia está abdicat da entre ator, diretor e dramaturgia que define a utilização do material na cena.

Utilizando o contexto do espetáculo "A Vida é Sonho", a dinâmica da minha personagem e o olhar externo do professor, criei, com a seqüência que relatei anteriormente, a primeira cena do rei na praça, que é sua entrada no espaço do oráculo. Logo do início do espetáculo, quando os signos começam os sons, entra a luz e o rei aparece. Para defronte a entrada, leva a mão direita espalmada ao chão, ergue os braços até a metade do corpo e, sdelemente, entra no espaço. Em toda essa seqüência de ações estão internalizadas as sete imagens que criei.

Devido a dinâmica do processo colaborativo, tudo pode ir se transformando. Em um debate na sala de trabalho, o grupo levantou a discussão de que o movimento que eu realizava antes de entrar no oráculo remetia ao da entrada em um terreno de urubunda. Como não queríamos fazer referências à nenhuma denominação religiosa, remodelei a seqüência e suprimi a mão levada ao chão. Desse modo, a imagem do policial não foi suprimida, ela foi apenas contida, ficando interna, transformada em um impulso da coluna. Essa pequena mudança não alterou o sentido da cena. Continua a percepção de que o rei está entrando em um lugar, considerado por ele, sagrado.

Defini pela girafa como animal base para meu trabalho. Essa definição é de grande importância pois essa base me acompanhará durante todo o processo de montagem. Esse exercício proporcionou que explorássemos diversas situações a partir da postura física desse animal em nosso corpo. Um trabalho que muito contribuiu para a criação de nossas personagens foi o processo de humanização da postura do animal em nosso corpo. Depois de relembrar diversas situações e seqüências de ações já criadas, selecionamos uma ação do animal e transformamos essa ação em ação humana. Inicialmente escolhi o andar da girafa. De quatro no chão e com o pescoço esticado ao máximo, passei para uma postura esguia, em pé, com o nariz semi-erguido e com passos leves. Fizemos o caminho da transformação diversas vezes. Tanto da transformação de animal em humano como de humano em animal. Depois escolhemos outras duas ações do animal e trabalhamos na mesma dinâmica.

Com a evolução do trabalho, transformado em seqüências de ações ou cenas, sempre teremos a imagem fixada ao corpo como a base do trabalho criado, não para o espectador ver ou entender como tal, mas para serem utilizadas por nós mesmos como ferramenta de trabalho.

Luís Otávio Burnier quando esteve na ISTA (*International School of Theater Anthropology*) de Bolonha, em 1990, fala de sua experiência de trabalho com Natsui Nakajima⁷ relacionada à criação de imagens para a atuação

O trabalho de Natsui trouxe de maneira sistemática algo que fazíamos antes livremente: as imagens. Natsui exigia uma grande precisão nas imagens mentais, o que acarretava uma maior precisão das ações físicas. Podia-se improvisar a sequência das imagens, mas não as imagens. “No fundo Natsui improvisa, assim como improvisava Stanislavski em sua cena da banca de jornal. Com cultura, tradição, ideais estéticos, repertório de imagens e de conceitos absolutamente distintos. Os princípios de base que Natsui utiliza (não sua técnica, mas a técnica de sua técnica) não são diferentes dos de Stanislavski”. (BURNIER, 2001 – p. 149).

O processo de criação através de imagens exige também a utilização de nosso repertório pessoal de vivências, experimentações e dinâmica corporal. O fato de juntarmos imagens, fixá-las no corpo, criar as posturas e organizar em seqüências lógicas, mesmo que contextualizadas, por si só não resultaria em atuações orgânicas e verdadeiras. Faz-se necessária a criação dos sentidos daquilo que realizamos fisicamente, como dizia Burnier, “vivificar a forma”.

2.2 A INTERPRETAÇÃO

Durante o trabalho nas aulas de Interpretação buscamos construir nossos personagens com base em exercícios propostos pela professora da disciplina, Olívia Cambolin Romano, com o trabalho a partir de imagens também proposto pela disciplina de Preparação Corporal para a Cena, mas aqui diretamente relacionado ao espetáculo.

Um dos primeiros trabalhos que me deu noção da postura de meu personagem foi uma improvisação em pequenos grupos a partir de ações desenvolvidas com base nos animais que selecionamos para trabalhar. Na improvisação todos agiam conforme seu animal, relacionando-o-se uns com os outros com movimentos de seu animal, em um ambiente pré-estabelecido pela professora. Essa situação promove um despertar de consciência sobre a presença integral da estrutura física na atuação, pois para imitar um animal se faz necessário redobrar a atenção sobre todo e qualquer movimento realizado por todo o corpo. Então, a partir da gráfi, criei uma postura esguia, sobrele, leve, mas no mesmo tempo forte para meu personagem. Essas características pude observar na pesquisa sobre o animal que escolhi. A

gráfi a caminhando parece executar movimentos suaves, isso também devido à sua altura, que promove em seu corpo uma constante busca de equilíbrio. A altura desse animal também me remete à postura ereta, esguia e elegante. Mas quando corre, seus movimentos, principalmente do pescoço, demonstram uma grande força.

O que mais me chamou a atenção nesse jogo foi que todos queriam a atenção dos demais durante quase todo o tempo. Pedis-se a atenção através de ações, toques, gestos e sons de seu animal. A partir desse jogo passamos a estabelecer relações. Essas relações foram transferidas para os personagens, o que gerou a possibilidade de iniciarmos a estruturação de futuras cenas para o espetáculo.

Em outro momento trabalhamos em grupos por cenas. Daniela, Leonardo e eu trabalhamos juntos por termos em comum a cena 6 do espetáculo. A orientação era que utilizássemos seqüências de imagens criadas na aula de Preparação Corporal, tendo sempre como base nosso animal. Iniciamos com algumas dificuldades em criar uma relação entre os três. Propus uma movimentação, ainda sem sentido, a partir da seqüência de imagens que criei no relato anterior, com as sete imagens que também utilizei para estruturar a cena do rei. Comecei a desenvolvê-la enquanto Leonardo e Daniela foram acompanhando com suas ações. Surgiu uma caminhada, com ambos me acompanhando e rendendo reverências. Leonardo estava posicionado à minha direita e Daniela à minha esquerda. Depois de certo tempo improvisando esturmatamos a seguinte seqüência: Caminhando para frente e os dois me acompanharam. Chegando à frente bato com a mão direita no chão, levanto o braço esquerdo, Leonardo faz uma reverência, falo algo (em um linguajar criado), ergo a mão direita, Daniela também faz uma reverência, falo mais no linguajar inventado e chego à postura da imagem do “homem vestido de príncipe”. passo pelo “jovem fugindo da tempestade”, vou ao “Idoso sentido” e falo alguma coisa, também no mesmo linguajar, no ouvido de Daniela. Dou mais um discurso para frente, viro-me e volto para trás. Ambos me acompanharam. Chegando ao fundo me agacho (imagem do “policial”), bato novamente no chão. Léo chega e se abaixa. Levanto o pé da camisa (passo pela postura da “gráfi”), viro para frente e dou um sinal a ele.

Ao realizar essa estrutura de cena, com movimentos ainda sem sentido, percebi que aqui comecei a se modelar a postura do rei e as relações que ele estabelecerá com os sobrinhos Estreia e Astolfo. Observo ainda as possibilidades que esse caminho nos oferece. Sobre esse processo de construção, Burnier nos fala que

⁷ Natsui Nakajima foi discípulo de Tsurumi Hijioka, fundador da dança japonesa Butô e trabalhou também com Kazuo Ohno.

O personagem será construído com esses materiais, que serão justapostos, criados, mudados. A escolha desse material seguirá uma determinação lógica, implícita ou

explícita, que criam a coerência da linha das ações físicas, da sequência. O encadeamento entre esses elementos é o que induzirá o espectador à interpretação. Ele será o leitor, tradutor e decodificador dessas informações para o seu universo cultural. Por isso, o espectador pode ser considerado, nesse sistema, como o intérprete dessas informações. (BURNIER, 2001 – p.177).

A partir dessa dinâmica, que iniciamos timidamente e sem sentido, estruturamos a cena 6 do espetáculo. Esse trabalho contribui muito para esta cena que atualmente ela está totalmente remodelada. Nem tudo o que criamos aqui está na cena, mas, o exercício foi o ponto inicial e as imagens que utilizamos nele continuam presentes em nossa cena, porque foram a raiz do processo.

Outro exercício de grande contribuição para nossa montagem nos foi apresentado pela professora Olivia durante algumas aulas de Interpretação: *o gato dormindo na varanda*. Iniciamos esse exercício deitados no chão, na posição de um gato que dorme, ou seja, totalmente relaxada. Olivia promove um estímulo, que pode ser sonoro ou imagético. Ao ouvirmos o som ou imaginarmos o que ela propõe, imediatamente devemos reagir erguendo a cabeça, a partir do pescoço, na direção do som ou do local em que criamos a imagem. A partir daí devemos realizar cinco movimentos de reação ao estímulo e depois voltar à posição do gato. O exercício promove em nosso corpo um despertar de atenção para as reações necessárias durante a cena. Proporciona ainda que criemos situações físicas para a cena. Esse é outro caminho de busca de refinamento da atuação. Passamos a experimentar o exercício na prática trabalhando com a colega Sábina Marechal a cena em que o Clatin reage ao ouvir os sons de início da festa. O que inicialmente parece um detalhe sem importância em uma cena tão curta no meio do espetáculo, pode ser algo que comprometa a atuação e a veracidade do que se está dizendo. Nesse caso, Sábina deve fazer o público acreditar que o que está ouvindo são ruídos de preparação de uma festa. A primeira orientação foi que vinasse sua cabeça em direção ao primeiro som que ouviu. Em seguida, os cinco movimentos, mesmo que pequenos, dão a carga de verdade em seu corpo, de que ela realmente está ouvindo a festa. O mesmo trabalho foi feito com Leomar, que interpreta Segismund, na cena em que é trazido dormindo para a festa. Olivia propôs que Leomar organizasse uma ordem das coisas que vê ao abrir os olhos. Mas isso, tendo como base o exercício do gato, ou seja, mover a cabeça na direção da primeira imagem e depois executar os cinco movimentos. Foi de clara percepção as mudanças que ocorreram nesta cena.

"No contexto da preparação da montagem teatral, os processos que derivam origem às ações físicas não são relevantes. O que vai importar serão os materiais que deles resultaram." (BURNIER, 2001 – p.174).

Na disciplina de Interpretação não tivemos, inicialmente, pré-definições das personagens, nem do estilo de representação que seguiríamos, mas fomos trabalhando sob a orientação da professora para que elas fossem aparecendo de acordo com o entendimento do espetáculo, já que o processo é colaborativo e não nos obrigam imposições sobre o que devemos ou não fazer. Para tanto realizamos junto do professor Roberto Murphy, da Prática de Montagem, o qual é responsável pela direção do espetáculo, um debate amplo sobre o entendimento dos personagens.

A Mãe: Para a cena não buscamos uma situação real de parto. Optamos por ter a presença da mãe em cena como um símbolo de uma das lacunas da vida de Segismund. Consideramos uma personagem importante para o foco que estamos dando à peça. Portanto o parto é simbólico. O que a atriz precisa é ter responsabilidade para ela mesma as queções inerentes à cena.

Segismund: Representa o indivíduo na sociedade. Nosso foco de atenção. Ele carrega todo o peso das influências do meio social em sua formação.

Rei: Poder onipotente (quase Deus). Trazemos presente a frase: "somos a imagem e semelhança de Deus".

Astolfo e Escarfe: São da corte, solitários do rei. Propõe-se que para essa construção se busque clima de corte, mas sem esquecer que o foco desses personagens é a luta pelo poder.

Clatin e sua voz dispersa: É uma espécie de Bulfo do reino. A ele cabe a sátira e a crítica ao sistema. Necessitamos buscar frases mais coloquiais para o texto desse personagem, já que se quer dar um enfoque cômico a ele.

Cloaldo: Representa os organismos sociais que impõem as regras e os limites.

Custador.

Sígnos: A maior dúvida está na movimentação que os atores farão. Mas isso se equacionará a partir do momento que tivermos as escadas para o cenário. Mas Olivia ainda levanta dúvida sobre o que eles significam. O que cada um, individualmente, representa? Eles são os que regem. Estão num plano superior. São os que dão as informações ao rei sobre o futuro. A observação que a professora faz é que faltam algumas definições como, por exemplo, quem é quem dentro desse cenário? Ou ainda, como o rei lê esse cenário? Essas

definições são de fundamental importância para podermos construir essas personagens com coerência.

Em outro momento da aula de Interpretação mostramos à Olivia tudo o que tínhamos até o momento. Terminada a apresentação sentamos para os comentários: Os Signos estão inseguros, presos. Olivia propôs que nem reproduzir o que faziam antes de terem as escadas. Estrela e Asolfo, na cena 5, estão se fechando entre si. Não abrem para compartilhar com o público. Chegam a ignorar o público. Não basta que o público veja, é necessário estabelecer vínculos. Os guardas não são policiais. Não podem ter ar de desânimo. Devem estar em proibido todo o tempo. Com postura ereta e nítida, como a guarda real. O rei, ao entrar na cena 5, está com postura e voz largadas. Levanta-se a questão de o rei estar meio surpreso com os acontecimentos. Começa a se questionar sobre sua atitude com Segismundo, será que essa não seria a postura de acordo com o momento que está vivendo? Olivia lembra que, apesar de tudo, ele é um rei. Quem tem poder não perde sua postura nunca. A Rosaura deve criar a atmosfera do momento em que entra na torre. Sabrina Moura está com seu foco de atenção reduzido. Quanto ao Clarín, Olivia chama a atenção para o jogo entre as duas atrizes. Lembra que esse personagem é gracioso, que é o contraponto cômico do espetáculo. Deve-se trazer presente os Zanis da *Comédia de L'Arte*. O jogo entre Luciana e Sabrina Martendal, que fazem o personagem, evolui, mas a bricadeira que tinha no início não acontece mais, se perdeu. Levantamos dois questionamentos: Porque do Clarín ser tão sério? E, porque andar no mesmo ritmo que Rosaura? Para Kátia, que interpreta Criadão, porque o tom de declamação em suas falas? E na cena em que a torre foi invadida, lhe falta reação à esse fato.

Além dos apontamentos individuais Olivia sugeriu que trabalhássemos a evolução das cenas, os momentos de passagem de uma para outra. Que todo o elenco faça os sons iniciais, tanto das cenas do prólogo quanto da entrada de Rosaura. Observa que espetáculo está totalmente sem ritmo e frio, possui momentos bonitos, mas que podem melhorar muito.

A partir dos comentários da professora levantei alguns questionamentos sobre o processo de construção desse espetáculo: Até que ponto não estamos sendo muito cerebrais nesse processo? O que acabamos de apresentar são estruturas, inclusive com cenas que sequer foram improvisadas, portanto, antes de tentarmos mostrar algo, não deveríamos ter o que mostrar? Chego a outro momento de impasse durante o processo. Sinto a pressão de nós mesmos e dos demais professores sobre nós e sobre o trabalho. Vejo o tempo passar e a

impresso é que não venceremos o cronograma. Ainda há muito trabalho a ser feito. E nesse dia encerei as atividades com essa sensação.

Novamente retomo a discussão sobre os caminhos tomados durante nossa montagem e identifico esses momentos como inerentes ao processo por ser ele vivo e feito por pessoas. Além de seres vivos o processo é também composto por fatalidades e circunstâncias, que nem sempre estão a favor. Cecília Almeida Salles nos lembra:

O trabalho criador mostra-se como um complexo percurso de transformações múltiplas por meio do qual algo passa a existir. De uma maneira ainda geral, poderia dizer que pode ser visto como um movimento falível⁴ com tendência, sustentado pela lógica da incerteza. Um percurso que engloba a intervenção do acaso e abre espaço para o momento de raciocínio respondido pela introdução de ideias novas. Como se pode perceber, essa visão de processo com tendência não envolve uma visão teleológica baseada em progresso linear (Grisolia, 1994 – apud Salles, 2004 – p. 27) ou pré-determinação de fins. A própria ideia de criação implica desvio, oitineira, crescimento e vida; consequentemente, não há lugar para metas estabelecidas a priori e planos mestanicos. (SALLES, 2004 – p. 27)

Retornamos os ensaios e trabalhos da montagem, agora voltando ao íntimo, fragmentando as cenas, aprofundando as relações e executando o que preparamos até o momento. A partir da próxima semana se intensificando os ensaios, pois teremos terminado o trabalho descritivo do processo de montagem e estaremos preparando nossa turnê.⁵

2.3 TREINAMENTO VOCAL

Nas primeiras aulas deste semestre o professor André tratou de retomar trabalhos já iniciados nos outros semestres como aquecimento e alongamento vocal. Não tínhamos como trabalhar as vozes para o espetáculo, pois faltam muitas definições. A partir do momento que tivermos os personagens divididos e as propostas de direção mais claras, poderemos trabalhar diretamente para o espetáculo.

Vejo o treinamento vocal do mesmo modo que o corporal. Os de slouqueios psicofísicos devem acontecer também, na estrutura física vocal. Se para treinarmos o corpo para a atuação se faz necessário uma série de exercícios que dilatem a estrutura corporal, que ampliem as ações, que de slouqueiem as articulações, que rompam com a energia cotidiana e entre em uma energia apropriada para a atuação, com o treinamento vocal o trabalho não é diferente, pois ele busca a ação vocal.

⁴ A agenda da turnê encontra-se no anexo 6

A ação vocal, como o próprio texto diz, é a ação da voz. Se considerarmos a voz como um prolongamento do corpo, da mesma maneira como Decroux considerava os braços prolongamentos da coluna vertebral, a voz seria como um "braço do corpo". Assim, e se "trago" pode *pegar* um objeto e trazê-lo para si ou empurrá-lo para longe, acaráhar ou agredir o espaço ou uma outra pessoa, afirmar ou hesitar... (BURNIER, 2001 – p.56).

34

A partir da afirmação de Burnier podemos concluir que a voz tem a capacidade de atuar no espaço. Mas é importante saber que isso exige um conhecimento da estrutura física a ser utilizada para o trabalho vocal.

Em nossas aulas de Treinamento Vocal passamos a trabalhar direcionados à montagem a partir do momento que definimos pela utilização de sons vocais e cantos no prólogo.

A equipe de somplista realizou uma pesquisa para o espetáculo e apresentou ao grupo, a fim de ampliar as possibilidades musicais no espetáculo. A pesquisa apontava para a utilização de sons e composições musicais diferenciadas para significar momentos e personagens do espetáculo. Por exemplo: A aparição dos signos (signos do prólogo, guardas e poderes) se caracteriza pelos sons vocais, a aparição dos personagens naturais (rei, Estrela, Asolfa, etc) se caracteriza pelo som e brônico e os momentos da sociedade pelos sons corporais e de instrumentos musicais. O grupo apresentou uma pesquisa coerente com a proposta de montagem, mas como nas outras áreas, nem tudo, devido ao pouco tempo, é possível de realização.

Com a evolução do processo definimos em que momentos mais utilizamos sons. A partir da pesquisa da equipe de somplista definimos por uma música gravada em CD para a cena 5 (Asolfa e Estrela), outra também gravada para a cena 11 (preparação da festa) e para a cena 20 (volta de Segismundo à prisão) e para o epílogo utilizaríamos canto.

Como já havíamos pesquisado os sons do grupo Barbaque, criamos a partir deles os sons do prólogo. Mostramos ao professor que nos fez novas proposições. A idéia com e seus sons iniciais é criar um clima místico, que dialogue e iniba o espectador no ambiente do oráculo. Esse som é executado pelos quatro atores que representam os signos: Rafael, Joana, Mariana e Alessandra e por mim (rei Basílio). Minha participação na execução desse som se dá somente até o momento de iniciar o texto.

Com o objetivo de afinar e tornar o som inicial bem realizado, André explorou a capacidade de cada ator desta cena. No início estávamos preocupados com a qualidade

35

sonora dessa realização, mas logo essa preocupação foi resolvida com as propostas do professor. Desse modo, André coordenou a execução do som de acordo com os timbres e a extensão da voz de cada ator.

A utilização das potencialidades individuais é fator de grande importância, tanto no canto quanto na fala. Entender os limites e capacidades vocais de cada um é premissa básica para a realização de um trabalho vocal de qualidade, pois

a extensão e o desenvolvimento da potência e da intensidade vocal, além da clareza dos sons, não são alcançadas por métodos preestabelecidos e aplicados esquematicamente para qualquer indivíduo. Cada ator deve encontrar a técnica mais adequada e variável para si. Existem técnicas fundamentais que podem ser empregadas pela maioria dos "faladores" e outras que só são aplicáveis a poucas pessoas. (FO 1999 – p.277).

Em uma das aulas de Interpretação, quando mostramos a cena 2 (Rosaura e Clarim caminhando, antes de chegar à torre de Segismundo) para a professora, ela nos propôs a criação de sons vocais para estabelecer o clima de procura instaurado pelas personagens desta cena. Levamos a idéia a André, que a aceitou e coordenou a produção desses sons. Discutimos sobre o local em que essa caminhada de Rosaura e Clarim acontece. Concluímos ser numa mata. Decidimos não produzir sons óbvios como assovios, uivos, vento, etc., mas sim, sons que instiguem o espectador a criar essa imagem do local em sua mente. Partimos para as experimentações. De luzes apagadas, começamos a produzir sons aleatoriamente. Surgiram sons repetitivos e em grande quantidade. Estava exaustivo, pedindo a causar incômodo ao público. Decidimos fazer sons curtos e mais espaçados. Experimentamos e mesmo assim, ainda não estava contribuindo com a cena e criando o clima desejado. André propôs que cada pessoa escolhesse um único som e o executasse espontaneamente durante a caminhada das personagens. Essa foi a proposta que funcionou e que será utilizada no espetáculo. Basta que ensaiemos para chegar a uma maior precisão.

Outro desafio que temos na somplastia do espetáculo é a execução ao vivo da música "Tudo Pro Meu Próprio Bem", de Luiz Gonzaga Jr., que será cantada na cena 20. Considero um desafio porque se impõe a preocupação com afinção ao cantarmos em cena. A preocupação é a mesma que temos com a atuação: conseguir realizar todas as ações, com a organicidade necessária para tornar a cena crível para o público.

Partimos para o ensaio. André fez acompanhamento com o violão para nos auxiliar no tom. Depois de cantarmos e entendermos a música, dividimos as estrofes pelos participantes

da cena⁹. Chegamos ao tom necessário e que fosse de acordo com o grupo e cantamos algumas vezes. Achamos que esse será um belo momento do espetáculo. A execução ficou bem, o problema é que não teremos o acompanhamento do André nas apresentações. Decidimos usar uma percussão para marcar o ritmo. Opunhamos por um grande tambor plástico que temos na sala de trabalho. Fizemos os devidos testes e vimos que funciona. Propus-me a fazer o acompanhamento, funcionou e assim será nossa música.

2.4 CONCLUSÃO

O caminho que escolhemos para esta montagem não é fácil, nem tão pouco impossível. Principalmente por termos optado por um caminho nada convencional. Mas quando se tem um grupo de pessoas empenhadas num objetivo tudo flui. E é assim que vejo o grupo de trabalho nesta montagem.

Nossa opção pelo trabalho de modo colaborativo proporcionou a integração de todas as disciplinas deste semestre, criando uma relação de parceria entre todas as áreas da montagem durante o processo, prática comum no teatro contemporâneo.

A criação de uma dramaturgia própria também nestes moldes gerou uma maior identificação dos envolvidos no processo como o texto. A partir dos debates acerca de "*A Vida é Sonho*" (Calderón de La Barca) e de "*A Vida em Comun*" (Tzvetan Todorov) nos sentimos instigados a querer contar a história de Segismundo e promover a reflexão que Calderón proporcionava com seu texto.

Penso que a construção de uma dramaturgia nestes moldes coloca o grupo em estado de comprometimento com o espetáculo, pois a partir do momento que se percebe a possibilidade de encenar o que se ajudou a construir, cada participante do grupo se apropria do material criado. Acredito ainda que essa apropriação também contribua para a construção de um espetáculo com atuações orgânicas e coerentes. É importante lembrar que essa flexibilidade e abertura para a criação não deixa de instigar o compromisso e o cuidado do grupo com a estrutura da montagem. A responsabilidade sobre a obra é de todos. O fato de não termos respostas prontas nos leva a buscá-las durante o processo.

Durante a Preparação Corporal para a Cena, senti a necessidade de trabalhar junto o treinamento vocal. Não creio de as duas sejam desvinculadas. Na área teatral a ação vocal

também é física. A emissão da voz de acordo com o personagem que se está representando também requer um treinamento.

Destaco o quanto me atrai e considero importante o trabalho com imagens para o refinamento da interpretação e para a organização de repertório de material criativo.

Num processo colaborativo a características do grupo é quase a totalidade da garantia de que o trabalho será feliz e bem realizado, ou não.

Resolvemento este processo de montagem me fez perceber o quanto nosso trabalho é minucioso e deve ser detalhado. Ele depende do desejo individual de cada pessoa envolvida, do estado de espírito dessas pessoas a cada dia e, principalmente, da consciência de que se está fazendo um exercício de humildade e generosidade diariamente. Um exercício de respeito ao colega que não alcançou o que desejava em seu trabalho, um "despojar-se" de vícios e hábitos físicos cotidianos a fim de ampliar suas possibilidades para a atuação. Esses são para mim os grandes desafios deste processo de trabalho.

E os impasses e percepções inerentes ao ser humano? Eles existem. Como em todas as situações e estruturas que envolvem o dinamismo da vida.

Mais do que nunca, com essa prática de montagem concluo que o grupo é o lugar onde se encontra possibilidades. Todas as possibilidades.

⁹ A estrutura da execução da música se encontra no anexo 7

2.5 REFERÊNCIAS:

- http://www.netshet.com.br/biografias/ver_biografia_c_2933.html
http://pt.wikipedia.org/wiki/Tzvetan_Todorov
<http://antropos.companhiadearte.vilabol.uol.com.br/teatro/especulacoes/vidasconho/vidasconho.html>
<http://www.pucsp.br/pos/cos/cultura/teatro.htm>
http://www.livros.com.br/home/?PHPSESSION_HEDRA=sess&id=2&livro_id=124&area%5B%5D=catalogo&area%5B%5D=detalhes

2.6 BIBLIOGRAFIA

- BARBA, Eugenio. **A canoa de papel: tratado de antropologia teatral**. São Paulo: Hucitec, 1994. 252p, 21cm. (Teatro, 27).
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Hucitec; Campinas, SP: UNICAMP, 1995. 271p, il.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação: elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator**. Campinas: UNICAMP, 2001. 313p, il.
- FO, Dario. **Manual Mínimo do Ator**. Franca Rame (organização); Lucas Balduino, Carlos David Sotak (tradução). 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999.
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inaceitável: Processo de Criação Artística**. 2. ed. São Paulo: Fapesp – Anna Blume, 2004.
- TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum: ensaio de antropologia geral**. Campinas: Papirus, 1996. 175p. (Travessia do século). Tradução de: La vie commune: Essai d'anthropologie générale.

Anexo B – Memorial 2008

JAQUELINE DA SILVA
WALKIRIA EMANUELLE BARBARESCO

REPRESENTA-SE PARA CRIANÇAS DO MESMO MODO QUE SE REPRESENTA
PARA ADULTOS?

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado ao Departamento de Artes – Curso de
Artes – Bacharelado em Teatro (Interpretação) do
Centro de Ciências da Educação – CCE da
Universidade Regional de Blumenau – FURB,
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Bacharel em Teatro (Interpretação).

Orientadora: Prof.^a Ms. Olívia Camboim Romano

BLUMENAU
2008

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) investiga as especificidades do trabalho do ator em espetáculos teatrais direcionados ao público infantil, a partir do processo de montagem de *Era Uma Vez Outra História*, de Enéas Loureiro e Fátima Ortiz, efetuado com os acadêmicos da oitava fase do curso de Artes – Bacharelado em Teatro (Interpretação), da Universidade Regional de Blumenau (FURB), na disciplina Prática de Montagem III, sob a direção da professora Patrícia de Borja (Pita Belli). Neste estudo foi investigado se existem diferenças substanciais entre representar para crianças ou para adultos, através de levantamentos bibliográficos sobre o espectador infantil e metodologias da representação teatral, além da associação entre teoria e prática, a partir das experiências nas disciplinas Prática de Montagem III e Dramaturgia II, ministradas por Pita Belli. Interpretação Teatral VII, Preparação Corporal para a Cena III e Preparação Vocal para a Cena III conduzidas respectivamente por Olívia Camboim Romano, Nádia D. G. L. de Oliveira e André Ricardo de Souza. Esse TCC está estruturado em três capítulos: no primeiro apresentou-se um breve panorama do teatro infantil no Brasil, assim como algumas reflexões sobre as especificidades do teatro dirigido ao público infantil; no segundo averiguaram-se as questões específicas do trabalho de preparação do ator; no terceiro foi realizada uma abordagem do trabalho desenvolvido no processo de montagem de *Era Uma Vez Outra História*.

Palavras-chave: Ator, Teatro Infantil, *Era Uma Vez Outra História*.

SUMÁRIO

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 | CONCEITO DO TEATRO INFANTIL | 12 |
| 3 | OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO TRABALHO DO ATOR | 23 |
| 4 | MONTAGEM DE ERA UMA VEZ OUTRA HISTÓRIA | 33 |
| 4.1 | A PERSONAGEM CALÇA POR JAQUELINE | 42 |
| 4.2 | A PERSONAGEM CLAVE HELENA POR WALKÍRIA | 44 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 46 |
| | REFERÊNCIAS | 48 |
| | APÊNDICE A – APRECIAÇÃO DO ESPETÁCULO AS AVENTURAS DA CHIQUINHA MALUCA | 53 |
| | APÊNDICE B – APRECIAÇÃO DA PALESTRA DE MARIA HELENA KÜHNER | 54 |
| | APÊNDICE C – ANÁLISE DO TEXTO <i>ERA UMA VEZ OUTRA HISTÓRIA</i> | 55 |
| | ANEXO A – TEXTO TEATRAL DE ERA UMA VEZ OUTRA HISTÓRIA | 58 |
| | ANEXO B – PLANOS DE ENSINO | 88 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga as especificidades do trabalho do ator em espetáculos teatrais direcionados ao público infantil, a partir do processo de montagem do texto *Era Uma Vez Outra História* de Entes Lour e Fátima Ortiz, que se desenvolveu com os alunos da oitava fase do curso de Artes – Bacharelado em Teatro (Interpretação), da Universidade Regional de Blumenau (FURB) na disciplina Prática de Montagem III, sob a direção da professora Patrícia de Borja (Pia Belli), no decorrer do segundo semestre letivo de 2008.

Para refletir sobre o trabalho do ator em espetáculos voltados ao público infantil foi imprescindível fazer um levantamento bibliográfico que contivesse informações sobre o assunto; ainda utilizou-se palestras com profissionais ligadas à atividade teatral e atividades práticas como ensaios e jogos teatrais. As atividades práticas deram-se nas disciplinas do currículo do Curso de Artes – Bacharelado em Teatro da FURB previstas para a oitava fase: Interpretação Teatral VII, Preparação Corporal Para a Cena III, Preparação Vocal III, Dramaturgia II e Prática de Montagem III.

A montagem deu-se de forma interdisciplinar, pois o Projeto Político Pedagógico do curso de Teatro da FURB prevê um trabalho integrado entre as disciplinas em suas três últimas fases com a finalidade de garantir uma prática totalizadora dos conhecimentos, com apresentações públicas¹ do trabalho desenvolvido ao longo do semestre. Deste modo, a realização de *Era Uma Vez Outra História* é fruto de esforços comuns das disciplinas Prática de montagem III e Dramaturgia II, ministradas por Pia Belli, Interpretação Teatral VII, Preparação Corporal para a Cena III e Preparação Vocal para a Cena III conduzidas respectivamente por Olivia Camboim Romano, Natásia Duarte Garcia Leite de Oliveira e André Ricardo de Souza.

O autor do texto, Entes Lour, coloca como sinopse da peça o seguinte:

¹ A estreia do espetáculo aconteceu no dia 21/11/2008, e representada no dia 22/11. Essas aconteceram na sala S-113 do Campus I da Furb – Universidade Regional de Blumenau.

A peça tem como personagem central uma menina (Chica) que um dia, numa festa de casamento, encontra um anjo. Ficando um pouco de sogra, Ela conta o sucedido para ir até a sua casa. Na garagem da casa da sogra, ela encontra mais duas outras personagens criadas por Chico Guita: Lúcia (ex-destino) e China Helena (sua mãe) – brincam, conversam com ela, falam. Depois utilizam o mesmo que ali se encontram, contando as histórias do futuro que o mesmo elas conta. Outra personagem – Dona Benedita, uma catadora de sucata, com sua cunhada – chega à garagem; conversa com as histórias de todos os objetos que encontra, da brinca com eles com ela usando como personagens das suas histórias os próprios objetos – garrafa, panela, bacia, caixa de papelão – manipuladas como bonecos. Com uma linguagem dançada e baseada no lúdico e no humor, a peça faz uso de várias músicas que, especificamente compostas para o espetáculo, além da importância de se conhecer a história de todas as coisas que nos cercam, para podermos transformá-las. (LÓUR, 1997, p. 31)

Era Uma Vez Outra História foi escrito em 1976; o texto propõe que cada coisa tem sua história e que pode virar uma nova história através da imaginação, as cores, os objetos, ou seja, que se crie uma nova história a partir da transformação do que já está estabelecido.

Nosso questionamento principal é: Representa-se para crianças² do mesmo modo que para adultos?

O período marcado pela repressão social e pela censura³ não intimidou os autores. Analisando de modo mais atento, percebe-se que a temática da renovação é bem cabível para a época, pois, num período onde se deviam seguir regras pré-estabelecidas pelo governo, mostrar, através de um espetáculo, que é possível mudar as situações cotidianas, funcionou de maneira bem sutil como uma forma de contrariar o governo.

Acreditamos que, teoricamente, não deveria existir diferença alguma em representar para crianças ou para adultos. Porém, na prática do espetáculo infantil, é comum a utilização de discursos excessivamente didáticos que subestimam a capacidade do público infante, fato que é raramente percebido em espetáculos adultos.

² Segundo o Artigo 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente vigente, considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompleta, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Para a ciência o fim da infância e mercado pelo o fim da paternidade, que varia para cada indivíduo. Revista GALLIENI, Novembro de 2008, nº 208, Ed. Grãdo S.A., p. 36.

³ Entre 1964 e 1985 o Brasil viveu sobre a ditadura militar, em que prevalecia a repressão e a censura.

Percebemos, a partir da nossa prática como atores,⁴ da assistência no Festival Infantil de Blumenau⁵ e da leitura de artigos sobre este tema, tais como *Como fazer teatro infantil* (1981), de Jorge Garaya que, às vezes, o teatro infantil é encenado com menor importância e que tende a poupar os envolvidos de preocupações estéticas. Com o equivocado conceito de que fazer teatro para crianças é mais fácil, a encenação não é encarada como obra de arte.

Investigamos então, as especificidades do trabalho do ator em espetáculos teatrais direcionados ao público infantil; pesquisamos metodologias de representação teatral, tais como as de Eugênio Barba (1936), Peter Brook (1925), entre outros, fizemos uma associação entre teoria e prática no âmbito da montagem de *Era Uma Vez Outra História* buscamos perceber se existem diferenças substanciais entre representar para crianças ou para adultos.

Este estudo deu-se através de levantamento bibliográfico, entrevistas e atividades práticas, que nos auxiliaram em nossa busca.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo visa apresentar um breve panorama do teatro infantil no Brasil, assim como algumas reflexões sobre as especificidades do teatro dirigido ao público infante, entre elas a forma como é encenado o jogo teatral. O suporte teórico deste capítulo inicial foi pautado nas obras de Maria Helena Kolman, tais como *O Teatro Dito Infantil* (2003), *O Que Precisamos Saber ou Lembrar Sobre a Criança e Sobre o Teatro (s.d)*, *Desafios do Teatro Fêto Para Crianças e Adolescentes no Brasil* (2008). Utilizou-se também para embasamento Fátima Ortiz, Carlos Augusto Nizareth, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Peter Slade, entre outros.

No segundo capítulo procurou-se aprofundar as questões específicas do trabalho de preparação do ator. O que forneceu o alicerce para esta segunda parte do trabalho focada nos princípios fundamentais do trabalho do ator, foram os estudos realizados por Eugênio Barba, os quais aportam *Princípios que Retornam* a todos os atores, independente de gênero ou estilo a serem trabalhados, além das pesquisas de Peter Brook.

⁴ Aquilino da Silva atua como ator nos grupos: Cais de Teatro (Blumenau), Faces do Teatro (Blumenau), Phoenix (Blumenau). Os sem bar (Brasque), além disso, é diretor e ator da Cia. Teatral BATUTIAS (Brasque). Atualmente leciona aulas de Teatro no Colégio Estadual Carlos Retaux situado em Brusque. Waldira Emannelle Barbresco atua como atriz nos grupos: Cais de Teatro (Blumenau), Phoenix (Blumenau), Cia de Teatro O Grito (Blumenau), além disso, é diretora e atriz do Grupo Faces do Teatro (Blumenau). Atualmente leciona aulas de Atores Cênicos no Centro Educacional Infantil Alameda Amarela situado em Blumenau.

⁵ O Festival surgiu do Projeto "Arte Nos Bairros", em 1997, quando a Prefeitura, através da Fundação Cultural de Blumenau, criou sua política de descentralização da cultura. A proposta era beneficiar crianças e adolescentes distantes do acesso cultural, formar plateia, gerar o fazer técnico inventivo, representar com qualidades a produção artística e, principalmente, criar cidadãos críticos e integrados socialmente. (KÜHNER, 2003, p. 3)

14

Isso posto, interfere-se que tanto a artefície do adulto quanto a criticidade da criança por demais escopo, pois é nos sujeitos que “as boas maneiras” e a “virtuosa educação” estão a frente das mesmas condições presentes no século XIX, quando nenhuma criança poderia considerá-la impossível para a percepção adulta de um jovem. (NAZARETH, 2005, s.p.)⁹

Em 1657, o educador Comenius afirmou que a criança não é um adulto em miniatura. Pestalozzi (1774), Tiedman (1787) e Froebel (1826) iniciaram pesquisas no que diz respeito à criança¹⁰, estes estudos viam a crescer no século XIX. Pode-se afirmar então, que o conceito de criança é recente, e que as preocupações destinadas a essa faixa etária continuam em processo de desenvolvimento.

A qualidade das produções culturais reservadas à infância é alvo de discussões. Hoje, através dos meios de comunicação em massa, existe uma preocupação maior em controlar o acesso às informações impróprias para o público infante. Em março de 2008, foram inseridas indicações de idade nos programas apresentados na televisão, por exemplo, cabe então, aos pais, a responsabilidade de determinar de quais conteúdos desajam que seu filho desfrute.

A ida ao teatro não é uma atividade cotidiana às crianças na contemporaneidade. Elas costumam frequentando contadas pelos pais aos fins de semana ou como uma atividade extracurricular por ocasião da escola. Assistir a um espetáculo teatral é uma experiência relativamente incógnita na vivência da maioria das crianças, principalmente nas classes menos favorecidas economicamente. Ao contrário da televisão, que penetra nos lares e chega às salas de aula de praticamente qualquer lugar do planeta pelas transmissões do satélite, capada por antenas parabólicas ou transmitida por redes de cabos de fibra ótica, assistida diariamente por mais de quatro horas diárias pelas crianças na maior parte dos países de todos os continentes. (FERREIRA, 2006, p. 31)¹¹

Se aos pais cabe o cuidado de escolher o que cairá à frente dos olhos de seus filhos, os artistas que produzem para estes devem voltar sua atenção para a adequação do espetáculo ao destinatário. Isso não significa apenas adequar o conteúdo, mas entender o que garante a atenção do espectador infante. No teatro, assim como em qualquer obra de arte, faz-se

⁹ Referência obtida por via eletrônica disponível em: <http://www.capein.com.br/biblioteca.html>. Acesso em 08 de Novembro de 2008.
¹⁰ C. F. Kanner, O Que precisamos saber ou aprender sobre a criança e o teatro.
¹¹ “Fonte da informação: pesquisas da audiência e consumo dos meios de comunicação por crianças de todo o mundo divulgadas pela UNESCO, in BUCHT, C e FELDTZEN, C Von. Perspectivas sobre a criança e a mídia. Brasília: UNESCO, SEDH/ Ministério da Justiça, 2002.” (FERREIRA, 2006, p.31)

15

necessário o conhecimento prévio do espectador ao qual a obra artística é destinada. Analisar o contexto sócio-cultural em que a criança está inserida e a maneira como ela encara o jogo teatral permitem que a expressão artística seja adequada ao universo infantil.

Relevante é perceber que a criança não é um “mini adulto”, é um ser com capacidade igual aos adultos. O foco, os objetivos de crianças e adultos é que podem ser diferentes, porém, de mesma grandezra, cada qual em sua proporção devida.

A infância como categoria social não é única e estável, sofre permanentemente mudança relacionada à inserção concreta da infância da criança no meio social. Esse processo resulta em permanências e transformações também no âmbito conceitual e das ideias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a construção dos novos sujeitos. (ROCHA, s.d., s.p.)¹²

A criança é um indivíduo com necessidades específicas que dependem da família e do meio social em que está inserida para construir uma base sólida para seu desenvolvimento adulto. Segundo Mônica Laport¹³, especialista em psicologia clínica, existem subdivisões em fases da vida da criança, que marcam mudanças, descobertas, assimilações, respostas a estímulos externos e internos. No nascimento, a criança apenas consegue reconhecer sua mãe pelo cheiro e pelo som; com quatro meses, ela começa a brincar e, a partir desses evoluções, vai estabelecendo relações com o ambiente, com objetos e com indivíduos. O ambiente em que ela vive deve ser estimulante e propício para que cada fase se desenvolva naturalmente e, desta forma, a criança sinta-se segura para explorar, para se colocar, para descobrir e também para errar. De acordo com a autora, diretora e professora de teatro norte-americana Viola Spolin (1906-1994)¹⁴, “Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo que ele tem para ensinar” (SPOLIN, 1992, p. 3).

A criança pode revelar dois tipos de comportamento em relação ao ambiente em que vive: passividade ou atividade. Na primeira, ela tem dificuldades de ação, de tomar iniciativas

¹² Referência obtida por via eletrônica disponível em: <http://www.capein.com.br/biblioteca.html>. Acesso em 20 de Setembro de 2008.
¹³ Referência obtida por via eletrônica disponível em: <http://www.capein.com.br/biblioteca.html>. Acesso em 20 de Setembro de 2008.

¹⁴ Viola Spolin é autora de diversos textos para improvisação, sendo responsável pela sistematização dos jogos teatrais utilizados mundialmente.

e submete-se facilmente a forças superiores ou autoridades. Já na segunda, ela tende a agir, tomar iniciativas, organizar-se, enfrentar obstáculos, desafios e forças dominadoras.

Quando a criança nasce, age com espontaneidade em função dela mesma e de suas necessidades, ou seja, suas ações são instintivas. Uma das características especiais do ser humano é a linguagem, porém, quando a criança produz as primeiras sílabas, o que existe é apenas uma imitação sonora, apenas um eco. A linguagem é caracterizada a partir do momento em que existe uma manifestação de um desejo específico, ela acontece espontaneamente a partir de necessidades vitais (KUHNER, 2008, p.7). Antes de completar um ano de vida, ela começará a agir por imitação, reproduzindo o ambiente que a cerca, no entanto, essa imitação não é uma mera repetição, a criança imprime suas características biogenéticas dando sua interpretação daquilo que vê. Por volta dos sete ou oito anos, a criança começa a desenvolver o que Piaget denomina "jogo de regras" (PIAGET, 1975, p. 182), que são reflexos da necessidade de estabelecer uma organização dentro do coletivo. A partir do desligamento do egocentrismo, a criança passa da "assimilação" para a "imaginação criadora".

Por meio do jogo de "faz-de-conta", a criança situa-se no parecer e não no ser, ela vive o irreal, que é uma realidade paralela. Como no jogo tudo é possível, a fantasia é uma expurgação dos desejos e sentimentos mais profundos, e contém humana força, que o jogador consegue ver de fato a materialização dessa fantasia. O "faz-de-conta" faz com a criança se coloque na possibilidade de fazer algo ou de ser alguém podendo expressar dentro desse novo "ser" suas expectativas e desejos os quais não aparecem na realidade. O adulto não consegue acreditar, precisa encontrar uma explicação palpável para que esta fantasia tenha uma relação com a realidade; a criança simplesmente se entrega e embarca no mundo da imaginação, não diferenciando a fantasia da realidade, pois nesse momento os dois se unem numa realidade outra, única para a criança.

Relevante é lembrar que por mais que o "faz-de-conta" pareça uma simples brincadeira, é resultado de um processo de desenvolvimento progressivo e contínuo.

O *setting* (ambiente, lugar, tempo, ritmo, etc.), altamente significativos, a situação como um todo, que é o que alia a criança, e não a presença de um estímulo isolado, a fala e as origens emocionais do impulso que a provoca, o contexto, as relações afetivas ou competitivas com os demais, a sequência ou a interrupção mostrada, a aprovação ou desaprovção dos adultos, a culpa ou auto-acusação de quem maltrata o outro etc., os objetos materiais, as atividades corporais, que dizem

16

o que estão fazendo ou sentindo, a continuidade – que caracteriza todos os processos do desenvolvimento e é instrumento concreto do encaminhamento, pois os processos competitivos e mentais não vêm prontos, nem emergem de repente. (KUHNER, 2008, p. 12)

A relação entre teatro e jogo é estreitamente ligada à relação entre jogo e vida. Segundo Peter Slade "A falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida. É esta parte desconhecida, não criada, do próprio eu, esse elo perdido, que pode ser a causa de muitas dificuldades e incertezas nos anos vindouros" (SLADE, 1978, p. 20). No teatro, assim como na vida, deve-se criar uma atmosfera em que a criança se sinta encorajada para entrar no jogo. O autor citado acima acrescenta ainda que o jogo dramático "é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, usar, experimentar, criar e absorver" (SLADE, 1978, p. 17). O jogo dramático tem como objetivo primordial estimular a criatividade e a experimentação.

O jogo teatral chega ao espectador infantil provocando reflexões sobre o ambiente que o cerca e como ele posiciona-se diante dessa realidade. Situações de ódio, vingança, amor, desafios, entre outros, já foram experimentadas por esses novos espectadores; não há novidades e, portanto, podem refletir sobre o que já viveram com as situações propostas no palco. Deste modo, fica evidente que para existir comunicação entre palco e plateia deve haver a identificação com essas circunstâncias colocadas em cena.

Segundo a autora e diretora teatral Fátima Ortiz, "Buscar uma linguagem no teatro infantil é buscar a própria criança, ou seja, conseguir penetrar na linguagem de suas experiências, traduzindo-as para o palco." (ORTIZ, s.d., s.p.)¹⁵. O teatro traz à tona a fantasia que a criança conserva dentro dela, e para atingir esse resultado, os realizadores da arte teatral devem estar preenchidos de sensibilidade, sentir como as crianças¹⁶.

O teatro infantil, antes de mais nada, é teatro, e existem interesses do espectador que move seu olhar para a cena. Como a criança está em desenvolvimento, não possui muito conhecimentos prévios; muitas vezes não compreende exatamente o que está sendo dito, mas sabe-se que crianças possuem uma capacidade enorme de observação dos detalhes e através

17

¹⁵ Referência obtida por via eletrônica disponível em: < <http://www.capeim.com.br/biblioteca.html>>. Acesso em 20 de setembro de 2008.

¹⁶ Considerações obtidas a partir da palestra intitulada *Conversa Sobre Etno Uma Vez Outra História* conferida por Fátima Ortiz no dia 15 de setembro de 2008 em Blumenau.

do visual conseguem aprender a história posta, mesmo que lhes falte alguns significados menores.

Oswaldo Gabrieli, diretor do Grupo XPTO de São Paulo em contribuição à uma conversa realizada no FENATIB¹⁷ – Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau fez a seguinte observação:

Acredito que, se a criança pudesse optar entre contar uma história ou desenhar a história, ela iria preferir desenhar histórias. Ela tem uma enorme capacidade de perceber detalhes e de sacar coisas absolutamente originais. Mas isso também pode acontecer com adultos e não só com crianças. Acho que o importante nesse momento é não cair na coisa verbosidade, não cair só na palavra. Quanto mais síntese existir entre os elementos que se colocam em cena maior a possibilidade de se comunicar e transmitir. (GABRIELI apud KOHNER, 2003, p. 71)

Por isso, numa peça infantil faz-se imprescindível que se considere as capacidades do público. Tanto o texto quanto a encenação devem procurar respeitar a faixa etária do espectador ao qual se destina sem, no entanto, subestimá-lo, mas propiciando espaço de reflexão.

Pequenas sutilezas e metáforas são formas de fazer com que a criança sinta-se estimulada a participar, é o interesse. Explicar tudo é um meio de podá-las. Dar todos os elementos explicados faz com que elas se sintam “fora da brincadeira”, não as deixa pensar, torna-se estático, e não acreditar na capacidade imaginária do sujeito.

As produções teatrais destinadas à criança mostram-se apegadas a elementos específicos que interessam a seu espectador como dramaturgia, animações, a valorização do lúdico, a participação do espectador, a música, a comicidade, e por vezes o didatismo, o maniqueísmo e os estereótipos.

O teatro segue o caminho de vivenciar ações e não apenas descrever o que acontece na história. Todos os elementos presentes nesta arte – o texto, o ator, o cenário, o figurino, os adereços, a música, a luz – convergem para a mesma ideia que vai ser mostrada para o público através da ação dramática. O mais importante seria “o que dizer”, mas quando não se sabe as respostas, a atenção volta-se para “como dizer”. É neste momento que aparecem atores acrobáticos, bonecos bobos, cenários coloridos, batalhas entre o bem e o mal em que a

¹⁷ Na fonte consultada, não há referências sobre a edição e data da realização do Festival citado.

bondade sempre prevalece, lições de moral, piadas prontas para causar humor entre outros artifícios para prender a atenção do público infante. Apesar de “tanto esforço”, não há êxito, pois a ação dramática parece não evoluir, devido à verbalização exagerada que torna o espetáculo deficiente de ações executadas pelas personagens e à falta de um conflito central estabelecido.

No que diz respeito à dramaturgia, estudiosos e praticantes do teatro infantil como Fátima Ortiz, Maria Lúcia Pupo e Mônica Laport, contestam as temáticas recorrentes, apoiando a abordagem de temas comuns no cotidiano infantil, que não apareçam nos palcos, como a morte, a dor, a pobreza, mas salientam que é necessário cuidado ao expressar essas ideias. Essa contestação é resultado da insistência de textos altamente didáticos, maniqueístas e repletos de estereótipos.

Entende-se por didatismo situações em que as personagens explicam o que vai acontecer ou já está acontecendo na história.

Com a preocupação de que a criança aprenda de forma lúdica o que está se passando durante a cena, o personagem relata a ação antes de realizá-la fisicamente. O exemplo que segue caracteriza esta questão.

Sujeito - Agora vou me esconder atrás daquela árvore e esperar pelos inimigos. Não falem para ninguém que eu estou escondido ali.

Normalmente entende-se que só o que é expresso através da linguagem (discurso verbal) pode ser entendido, ou melhor, aprendido pela criança, negligenciando, assim, a função simbólica da linguagem artística. (SOULZA, s.d., s.p.)¹⁸

O didatismo também é caracterizado quando se pretende transmitir mensagens ou lições de moral. Existem casos em que os adultos querem ensinar às crianças como se divertir, através de discursos excessivamente didáticos. Raramente há uma demonstração de quem é a personagem através de suas ações, na grande maioria das vezes vemos apenas falas intermináveis, apenas relatam situações vividas e, desta forma, a falta de ações vivenciadas em cena torna a verborragia ainda mais evidente.¹⁹

¹⁸ Referência obtida por via eletrônica disponível em: <<http://www.capein.com.br/teatro/teatro.html>>. Acesso em 20 de setembro de 2008.

¹⁹ Bibliografia recomendada: FERRERA, 2006, p. 19.

A criança então, é considerada como um objeto a serviço da educação. Apesar de se desenvolver, depois a cada oportunidade que surge (mesmo caso a oportunidade é o teatro) contínuos educativos, seja de comportamento ou de conhecimentos gerais. Assim, a linguagem teatral é redolente a objetos mais amplos didáticos, o que facilita a possibilidade da criança vivenciar a arte como forma de conhecimento. (SOUZA, s.d. s.p.)²⁰

20

Isso acontece quando há uma concepção de que a plateia não entenderá ou não conseguirá interpretar os símbolos da encenação apenas através das ações. É uma relação de poder em que o adulto encara a criança como um ser inferior ou frágil, e que necessita de explicações. Segundo Maria Lúcia de Souza B. Puppo, o adulto é “detentor de um poder assegurado por sua condição de idade enquanto o receptor é a criança desprovida desse poder.” (PUPPO, 1991, p. 19). No teatro, essa relação de poder fica evidente justamente porque o adulto não experimenta ou não se insere de verdade no ambiente infantil.

O maniqueísmo é comum principalmente pelas constantes adaptações de contos de fadas, em que a narrativa é dividida em função das personagens “boas” e das “más”. Não existe conflito interno nas personagens: elas são sempre “boas” ou sempre “más”; possibilidades impossíveis na realidade. O *slogan* final é sempre o mesmo: “O bem sempre vence o mal”. Desta forma, as crianças acreditam que tudo sempre vai ficar bem. O que também é impossível.

O maniqueísmo, o didatismo e o estereótipo combinados entre si, contribuem para que a produção teatral destinada à criança no referido período, venha a se caracterizar de duas formas. A primeira é uma dramaturgia que pouco explora elementos próprios da linguagem teatral, tanto na construção de seus personagens, quanto na construção de trama. Não se evidencia trabalho de investigação na construção das personagens, quanto na construção da trama. Não se evidencia trabalho de investigação na construção dos personagens, a medida que esses passam a se identificar através de uma perspectiva externa, substituindo a ação dramática, própria da linguagem teatral, pelo discurso verbal. As tramas se caracterizam pela estrutura dramática simplificada. A grande incidência de contos de fadas, que são adaptados para o palco sem uma efetiva abordagem dramaturgia, fazem prever a manutenção narrativa, própria do gênero literário, em lugar da ação dramática. Evidencia-se assim, o pouco domínio do gênero dramático. (SOUZA, s.d. s.p.)²¹

21

Este fato é recorrente, pois muitas vezes procura-se imitar os contos de fadas, que são importantes sim, para estimular a imaginação, contudo, mostrar a realidade é fundamental. Desde pequenas as crianças precisam estar cientes de que o mundo não é feito apenas de fantasias. “Dourar a pílula” pode ser um meio de atampallar o desenvolvimento social e até de tornar a criança mais dependente de seus pais.

Com a falta de consistência das personagens é inevitável a presença de estereótipos. Segundo Maria Aparecida de Souza estereótipo pode ser definido como “Concepção padronizada, estática e banal de uma personagem” (SOUZA, s.d. s.p.)²²

Há ainda autores que, na tentativa de se comunicar com as crianças, utilizam falas e trejeitos infantilizados. Acreditamos que a atuação deve ser executada com sinceridade e honestidade. O público não pode ser encarado como meros meros passivos e sim, deve existir o respeito desse universo diferente do adulto. É com esse respeito que conquistamos apreciadores de sua arte também na puberdade e quando adultos.

Quando há um narrador, ele aparece como forma de suprir a ausência de ações das personagens. Maria de Souza Puppo divide as funções do narrador em:

- a. Sintetizar o que já aconteceu em cena, subestimando tanto a clareza da encenação, quanto a inteligência do público;
- b. Introduzir personagens ou cenas, que, se bem caracterizadas, teriam significado em si mesmas;
- c. Ligar cenas, o que seria desnecessário caso a própria encenação propusesse um código que pudesse funcionar como elo;
- d. Comentar a ação, modalidade em que o autor, não tendo conseguido se expressar satisfatoriamente a nível da construção dramática, manifesta seus pontos de vista através do narrador;
- e. Conduzir a trama fornecendo a moral, o que assegura o caráter inequívoco da mensagem e seria dispensável caso a ação se sustentasse em si mesma. (PUPPO, 1991, p. 68)

Sobre as personagens, é ainda comum animais com características humanas que aparecem como elemento surpresa, e depois acabam sendo esquecidos no decorrer da história. Atividades como limpar, cozer, cuidar de crianças, geralmente são executadas por

²⁰ Referência obtida por via eletrônica disponível em: < <http://www.capein.com.br/tbilitica.html> >. Acesso em 20 de setembro de 2008.

²¹ Referência obtida por via eletrônica disponível em: < <http://www.capein.com.br/tbilitica.html> >. Acesso em 20 de setembro de 2008.

²² Referência obtida por via eletrônica disponível em: < <http://www.capein.com.br/tbilitica.html> >. Acesso em 20 de setembro de 2008.

personagens femininos. Quando as mulheres exercem atividades “masculinas”, essas ações vêm acompanhadas por uma explicação evidenciando o preconceito. Segundo o ator e diretor teatral José Caldas “infantis são as brincadeiras que fazem as crianças”, porém, o teatro destinado a elas não precisa seguir a infantilidade. Caldas critica o estilo dos espetáculos que são apresentados às crianças, que contém extrema infantilidade, imbecilidades e assuntos muito rascos. Ele diz: “Noio que no Brasil esse teatro torna-se cada vez mais um estilo, um gênero terrível, de texto inócuo e atores vestidos com raios e orleães” (CALDAS apud SUGIMOTO, 2006, p. 9).

A comédia vem caminhando junto com o teatro infantil. Nota-se que os recursos utilizados para se chegar a essa comichade geralmente apelam para *gags* e *clichês* já conhecidos. “A comichade verbal é o tipo mais frequente, presente em 29,3% dos procedimentos cômicos da amostra” (PUPO, 1991, p.86). Há ainda os recursos de acidentes e puerilidades com as personagens. “Aparece em seguida a comichade de gestos ou movimentos, presente em 28,6% dos casos.” (BID, 1991, p. 86).

A comichade é o elemento que caracteriza de maneira mais ampla a nossa dramaturgia infantil. Todas as peças estudadas apresentam recursos cômicos que, por vezes, se encontram dispersos ao longo do texto, mas de modo geral, chegam a repetir de tal forma que acabam emprestando um tom decididamente cômico ao texto teatral. (PUPO, 1991, p. 85)

Outro elemento que se faz presente é a música. No entanto, deve-se estar atento para que a letra não seja mais importante do que a construção musical. “[...] - a tendência mais marcante é aquela já salientada: explicação da letra e não a melodia ou da combinação entre as duas. Em termos de função exercida, em 34,1% a música é parte integrante da ação.” (PUPO, 1991, p. 84)

Ou seja, trabalhar para que a música faça parte do espetáculo e não apenas para dar ritmo a ele. “Através de músicas que conduzem a trama, os encenadores obtêm sustentação para o clima de euforia que caracteriza quase sempre a apoteose dos espetáculos infantis.” (PUPO, 1991, p. 84)

Além dos elementos citados, os espetáculos infantis procuram estabelecer um envolvimento direto da plateia com os atores e com o espetáculo, o que não pode existir é uma participação forçada que não tenha relação com a trama, pois desta forma o público não

obtem a oportunidade de realmente contribuir para o espetáculo. Observa-se que é recorrente a necessidade de sempre deixar claro para a criança que é tudo “faz-de-conta”, preenchendo as lacunas do cenário que poderiam ser de ruelas em aberto para livre interpretação.

Isso acontece porque existe uma visão conservadora e pessimista do universo adulto que não pode ser repassada para as crianças. O adulto tem a experiência das decepções, da ruína, das preocupações, das responsabilidades que consomem o tempo de sua diversão, e nessa situação sente-se impossibilitado. Como o diretor alemão Bertolt Brecht (1898 - 1956), o diretor russo Vasíliod Emílevich Meyerhold (1874 - 1940) e tantos outros artistas teatrais já propuseram, o ideal seria obras que provocassem questionamentos sobre as regras e relações que o ser humano estabelece. Derrotando a ideia de que a única opção possível é a que já existe. Pensar com cuidado nos elementos que compõem os espetáculos teatrais voltados ao público infantil, não apenas garante um teatro de qualidade como uma infância de qualidade. O segredo é deixar de lado essa relação de poder entre criança e adulto, lembrando que não se trata de ensinar algo às crianças, mas aprender junto com elas.

3 OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO TRABALHO DO ATOR

Em *A arte secreta do ator* (1995), o diretor italiano Eugenio Barba evidencia que o ator utiliza seu corpo de forma diferenciada do cotidiano, e que existem princípios dentro desta técnica extraordinária²³ que podem ser utilizados em todos os estilos e gêneros teatrais. A partir da leitura dos princípios gerais definidos como *Equilíbrio em ação*, *A dança das apostrofes*, *Incoerência coerente*, *Equivalência* e *Um corpo dividido*, é possível entender como se dá o trabalho do ator em situação de representação organizada.

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado nos fontes consultadas, verificamos que o teatro para crianças, no Brasil, vem se desenvolvendo desde 1948 e, a partir de suas especificidades, sua prática tem sido discutida entre pesquisadores e teatrólogos.

²³ - O conceito de “extraordinário” é utilizado por Eugenio Barba para designar uma técnica complexa particular de estar em cena” (FERREACINI, 2001, p. 25).

Representar para crianças é uma ação complexa. A criança está em fase de desenvolvimento, e as informações ficam consolidadas em sua memória, sendo a mesma passível de tornar-se um espectador manipulável. As características do teatro infantil, tais como o humor lúdico, a fantasia e o imaginário, introdução de técnicas de animação e a dramaturgia específica, não fazem deste gênero teatral uma arte menor ou mais fácil, apenas são cuidadosamente adaptadas para determinada faixa etária a fim de garantir o jogo entre espectador e ator.

Não raro o ator vivencia suas primeiras experiências no palco fazendo teatro para crianças ou para o público infanto-juvenil. Dentre as variadas razões desta escolha, destacamos três recorrentes: o interesse verdadeiro por se dedicar a este público específico, a crença ilusória de que enfrentar a plateia composta em sua maioria por crianças é mais simples do que encantar adultos, e a identificação do próprio ator com este público, no que diz respeito aos temas e interesses. A característica mais evidente entre teatro adulto e teatro infantil é o fato de ambos serem teatro, e seria habitual que atores destes gêneros seguissem preceitos básicos em situação de representação.

Segundo Barba, "Antropologia teatral é o estudo do comportamento cênico pré-expressivo que se encontra na base dos diferentes gêneros, estilos, papéis e das tradições pessoais e coletivas [...]". O estudo do comportamento pré-expressivo do ser humano em situação de representação organizada" (BARBA, 1994, p. 23 - 24). Assim, "Antropologia teatral" é a ciência que estuda o ator, e este estudo serve justamente para os próprios atores, para que eles tenham uma base mais fundamentada no decorrer do processo criativo.

Para construção de uma consciência corporal não cotidiana, na qual o ator trabalha a sua presença cênica, sua energia e a dilatação do seu corpo, existem princípios que podem ser utilizados em todos os estilos e gêneros teatrais. Desta forma, a "Antropologia teatral" interessa-se pelos princípios que regem o comportamento corporal/mental utilizado em situações não cotidianas, através de uma análise "transcultural", ocupa-se do que precede a expressão artística e a forma possível, o campo "pré-expressivo".²⁴

A Antropologia Teatral trabalha sobre tais "princípios que redomam" (BARBA, 1994), pois está a serviço tanto dos atores do Pólo Norte como dos do Pólo Sul, preocupando-se em

descobrir tais princípios, e estes podem ser agrupados por estarem conectados por sua "técnica oculta" e não pela aparência exterior.

Barba dividiu os atores em duas categorias: atores do Pólo Norte e do Pólo Sul. Segundo o diretor italiano, o ator do Pólo Norte é o que tem menos liberdade, no sentido de que há determinadas regras a serem cumpridas que auxiliam na formação de um estilo ou gênero. Tais regras não incluem a liberdade, inovações e desenvolvimento do ator no gênero trabalhado. Porém, quando um ator resolve trabalhar com esse método, deve estar aberto para aceitar um "modelo de pessoa cênica", ou seja, modelo de ser ator, que já está posto pela tradição. Desta forma, atores do teatro japonês, seguidores de Etienne Decroux, ou bailarinos do Balé Clássico, têm o desafio de conseguir imprimir sua digital nestes formatos, cambiando para o amadurecimento.

Os atores do Pólo Sul podem ser comparados com os atores ocidentais da contemporaneidade, que contrariamente aos do Pólo Norte, não têm que obedecer a regras pré-estabelecidas; eles próprios não criam as regras que acharem necessárias para auxiliá-los. Eles o fazem através de estudo prático, leituras, observações e imitação do cotidiano. Se por um lado parecem ter maior liberdade, por outro as dificuldades também são maiores com relação à continuidade e à articulação na criação cênica.

Barba afirma que, contrariamente à visão inicial que se pode ter quando comparados os dois pólos, é o ator do Pólo Norte que tem mais liberdade em se tratando do artístico, pois o ator do Pólo Sul mantém-se preso à falta de pontos de apoio, e o ator do Pólo Norte especializa-se no interior do gênero que trabalha.

O ator do Pólo Norte está rodeado por regras, tradições e definições que o prendem a estilos e, conseqüentemente, às suas codificações. Caberia a este estilizar essa "tradição" de acordo com seu método de trabalho. O pesquisador Luis Octavio Burnier (1956 – 1995), fundador do Grupo LUME (1985), dá o nome para as técnicas orientais, assim como para o balé clássico e a mímica Decroux, de "técnicas aculturadas" (FERRACINI, 2001, p. 35). Deste modo, os atores recebem informação de fora para dentro. Já o ator do Pólo Sul tem uma deficiência: está intimamente ligado a um caminho que se torna seguro demais para lançar-se ao desconhecido. Aqui, segundo a nomenclatura de Burnier, fala-se de uma "técnica de inculturação" (FERRACINI, 2001, p. 35): a busca por uma técnica pessoal, já proposta por Grovovski, Stanislavski e Barba.

²⁴ Como o próprio nome diz, pré-expressivo é aquilo que vem antes da expressão, da personagem construída e antes da cena acabada. É o nível onde o ator produz e, principalmente, trabalha todos os elementos físicos e vocais de suas ações físicas e vocais. É o nível da presença, onde o ator se trabalha, independente de qualquer outro elemento externo, quer seja texto, personagem ou cena" (FERRACINI, 2001, p. 99).

No teatro não existem regras absolutamente corretas a serem seguidas, porém, isso pode ser aceito no âmbito do abstrato, pois sabemos que para haver êxito na criação cênica, o ator necessita de traçar objetivos, e ele deve encarar isto como se fossem regras absolutas.

Na atualidade, percebemos que o teatro tem menos repertuário do que outros meios de comunicação em massa, visto que carece de espaços específicos e do deslocamento do espectador, não utiliza efeitos especiais como a televisão e o cinema e quando o faz utiliza a poesia e o simbólico; enfim, há uma série de diferenças que faz com que o público não encare o teatro frequentemente. Inspirando-se por este panorama, os diretores e atores estão buscando inovações, influenciando-se por artistas e informações de outros lugares, países e inclusive por outras escolas de teatro.

Vemos produções externas, menos e estudamos autores estrangeiros (mesmo porque, há pouca produção teórica no Brasil), mas mesmo no exterior os estudantes dedicam boa parte de seu tempo ao estudo das pesquisas dos principais teóricos, dos grandes clássicos da dramaturgia de seu país e internacional. O estudo de teatro no Brasil se dá a partir de estudiosos renomados internacionalmente como os franceses Etienne Decroux (1898 – 1991, criador da Mímica Corporal), Jacques Lecoq (1921 – 1999), Yves Lehoton (1946), Eugenio Barba, o polonês Jerzy Grotowski (1933 – 1999), entre outros.

Barba usa o termo “fascinação pelo externo”. No Brasil, além desta “fascinação”, trata-se também de uma necessidade, pois a produção teórica e prática é insuficiente. Desse modo, acreditamos que um dos desafios é produzir novidades vindo a produção dos demais, “dos de fora”; entretanto, é preciso saber fazer isso de maneira correta e conhecida, de forma que esta gana de fazer algo, não se torne uma amêixa, algo utópico e impossível.

Estudar os princípios da Antropologia Teatral auxilia tanto o ator que possui muitas regras quanto o que sofre pela falta delas. Independente de todos os formatos, atores de Pólos diferentes seguem princípios comuns: ambos buscam a construção de um corpo extraacadêmico.

O corpo que é utilizado no palco é diferente do corpo cotidiano, não deve ser cômodo. As técnicas corporais utilizadas no dia-a-dia são determinadas pela cultura em que se está inserido e, na maioria das vezes, tornam-se automatizadas, decorrência da vida moderna que levamos, a qual preza por facilidades e rapidez.

Para um corpo extraacadêmico, a receita é muita energia para um rendimento mínimo e muito tempo de pesquisa. “As técnicas cotidianas do corpo são em geral caracterizadas pelo

princípio do esforço mínimo, ou seja, alcançar o rendimento máximo com o mínimo uso de energia. As técnicas extraacadêmicas buscam-se, pelo contrário, no esbanjamento de energia”. (BARBA, 1995, p. 31)

Segundo Carlos Simioni, “O ator, ao sair de cena, teria que sair de nuca. Teria que ter dado tudo o que ele tem para a platéia” (SIMIONI apud BURNIER, 1998, p. 108).

Ser um ator significa então, dar-se. E é nesse “se”, nesse pequeno pronome oblíquo, que está a beleza de sua arte. O presente que o ator deve dar à platéia, o objeto direto que complementa o verbo dar, é a própria pessoa do ator. Ele deve comunicar a si mesmo com o público, mostrando não apenas seu movimento corporal e sua mera presença física no palco, mas seu corpo - em - vida, seu ser, os recantos mais profundos e escondidos de sua alma (FERRACINI, 2001, p. 24).

Uma “nova vida” exige uma nova maneira de andar, falar, sentir, etc. Afinal, o corpo é o instrumento de trabalho do ator, visto que é um corpo vivo, com energia, presença e que possa sentir as emoções na sua musculatura e não só no pensamento.

Há no teatro um nível de concentração no tempo e no espaço diferente do do cotidiano. O ator deve conter vida dentro de si, mesmo inerte: manter pulsante essa energia que do interior perambula para os demais atores e para o público que participa ativamente com sua energia e concentração.

Um ator deve estar disponível, ou seja, livre de tensões desnecessárias e vícios e dotado de sensibilidade e prontidão.

De modo geral, os atores ocidentais estão atrasados em relação aos atores orientais no âmbito do domínio corporal. Muitos ainda utilizam apenas a face como meio de expressão, ou não conseguem perceber o seu corpo em cena. Comunicar e estar presente em cena, até mesmo em silêncio, é desafiador.

O ideal é um corpo dilatado e livre para expressão e criação artística. Mas para isso o ator não precisa ser submetido a um emaranhado de práticas que podem tornar o corpo bloqueado, existem diversos exercícios. Jerzy Grotowski (1933-1999) propõe uma integração entre as qualidades corporais e psíquicas do ator na qual se atinge um corpo e mente dilatados. Em sua pesquisa, considera invível acumular técnicas ou formas, pois estas resultariam numa interpretação estereotipada.

Grotowski divide os exercícios em físicos e plásticos. Enfatando-se por exercícios plásticos, exercícios que procuram buscar a espontaneidade do ator fundida com a precisão, com a disciplina: manter os detalhes dos gestos que devem surgir não só das mãos e dos braços, mas de todo o corpo, caso contrário serão superficiais e mais próximos do cotidiano. Os exercícios físicos também exigem precisão e, além disso, confiança em si. Propõe ao ator superar-se, e isso não quer dizer torturar-se ou estí-lo.

Como se pode ver existem muitas técnicas, mas o objetivo primordial é buscar um corpo extracotidiano. “[...] a necessidade de uma técnica aculturada ou inculturada de utilização do corpo e da energia, portanto, extracotidiana.” (FERRACINI, 2001, p. 34).

Os “princípios que retornam” são um elo para a unificação dos estudos da Antropologia Teatral: um terreno sólido de constatação teórica embasada na prática vista anteriormente, que justifica o proceder de qualquer ator, sendo ele do Polo Norte ou Polo Sul.

O primeiro princípio, *Equilíbrio em Ação*, relaciona o extracotidiano relacionado à energia do ator. Barba diz que “a palavra energia significa estar em trabalho” (BARBA, 1994, p. 33). Essa energia é adquirida através de um desequilíbrio, colocando no corpo do ator tensões em pontos diversos para manter-se em equilíbrio nesta nova realidade.

Fala-se muito em energia quando se trata do trabalho do ator, “jogar” energia com o companheiro de cena ou de exercício e posteriormente “jogar” essa energia trabalhada com o público.

A palavra “energia” etimologicamente significa “estar em trabalho”. De acordo com as fontes consultadas pode ter várias significações: o *Dicionário Aurélio* apresenta “energia” como “Força, ou poder, supostamente presente nos organismos vivos, especialmente no ser humano [...] 1. Maneira como se exerce uma força 2. Força moral; firmeza 3. Vigor, força 4. Filos. Segundo Aristóteles (verbo aristotélico), o exercício mesmo da atividade, em oposição à potência da atividade e, pois, à forma.”

Percebe-se, assim, que há várias significações para o termo dentro da língua portuguesa, e que essas significações alteram-se mais ainda pesquisadas em outras línguas, devido à cultura de cada uma delas.

O ator Sawamura Sojiro do teatro Kabuki explica que “*koshi*” é um termo utilizado neste gênero teatral e que poderia justificar a questão da energia e uma parte do corpo, no caso os quadris. Assim, eles dizem ter ou não ter *koshi*, ou ter ou não ter quadris, e isso significa que o ator usa ou não o corpo extracotidiano pré-

expressivo, visto que há uma técnica específica de caminhar com os joelhos flexionados, fazendo assim com que os quadris fiquem num nível mais baixo e deixando o torso quase que num bloco (Cf. SOJIRO apud BARBA, 1995, p. 10).

Diferente do cotidiano, o ator procura um equilíbrio inconstante, deste modo há um desprendimento maior de energia que acaba por dilatar tensões do corpo. Parece então para o espectador que o ator está vivo, sem ao menos estar se preocupando em representar. Ficar imóvel é impossível, porque constantemente há transmissão de peso de um ponto para outro (pés, pernas, etc.). Por isso, numa montagem, seja ela expressionista ou realista, o ator faz uso de um equilíbrio diferente do do dia-a-dia.

O ator parece ter sempre a obrigação de representar algo, de sempre significar. Mas será possível estar presente e vivo sem significar?

Existem alguns exemplos do teatro japonês como o Nô e Kabuki, em que a presença significa justamente a não presença. Há aí algo que se chama de nível pré-expressivo, um corpo extracotidiano puro.

Existem vários exercícios que auxiliam os atores na construção deste corpo extracotidiano. Estes estudos baseiam-se no desequilíbrio da energia utilizada diariamente, é uma utilização diferenciada do equilíbrio habitual. Um caminhar diferente, buscando oposições, por exemplo, uma determinada posição corporal, uma forma específica de posicionar os membros e, inclusive, de impor a voz, são instrumentos que auxiliam no processo pré-expressivo.

A escolha do método é feita de acordo com a necessidade de cada grupo, sendo ele de atores, de bailarinos, etc. E sempre vem de encontro à ideia de impedir o natural, o habitual, o cotidiano, e imprimir algo extra.

Pesquisadores de teatro como Tadashi Suzuki, Zeami, e o próprio Barba afirmam que os pés são muito importantes para um ator, e que a forma de caminhar em cena é um elemento fundamental a ser analisado.

Segundo Grotowski: “Os pés são o centro da expressividade e comunicam suas reações ao resto do corpo” (GROTOWSKI, 1968, p. 143)

O segundo princípio, *A Dança das Oposições* (BARBA, 1994), revela no trabalho do ator um entrelaçado de oposições. Se o corpo no palco é diferente do cotidiano, então o ator não pode estar confortável em cena. Este trabalho não pode ser uma sucessão de movimentos

e gestos vazios. Há uma escolha minuciosa dos ingredientes que irá resultar numa interpretação crível. E o fermento especial para o ator é a ação física.

A ação física é algo interno, que difere na qualidade do movimento pela diferença do tônus muscular, estabelecida pela origem dos impulsos a partir do tronco. Ou seja, os gestos e movimentos não preenchem o espaço por si só, são ativados por um impulso interior.

Os exercícios corporais são fontes de onde o ator pode obter sempre que quiser buscar maior qualidade: são diferentes formas de usar seu corpo evitando atitudes cotidianas, e de colocar-se por inteiro na cena.

Não há uma fórmula, o ator se vê livre para criar. “Não educamos um ator, em nosso teatro, ensinando-lhe alguma coisa: tentamos eliminar a resistência de seu organismo a este processo psíquico” (GROTOWSKI, 1971, p. 14). Inicialmente essa liberdade gera uma barreira, depois vem a possibilidade de descobrir de onde vêm essas resistências, para então eliminá-las e estar aberto a novas descobertas corporais.

A execução desses exercícios não tem por fim levá-los à cena; é um momento particular de consciência sobre o seu corpo no trabalho teatral.

“As pessoas, em geral, não sabem como utilizar o aparelho físico com que a natureza as dotou” – disse, – “Não sabem como desenvolver esses instrumentos nem como mantê-los em ordem. Músculos flácidos, postura má, peito encochado, são coisas que vemos continuamente a nossa volta. Demonstram insuficiência de treino e inércia no uso desse aparelho físico” (STANISLAVSKI, 1994, p. 55).

O ator vai descobrindo que durante a atividade, precisão é um dos fatores que determinam uma ação real. Não é um processo linear e confortável. É o momento de o ator se desafiar, jogando com tensões, dinâmicas e oposições.

A dança das oposições é justamente o que o nome sugere: uma técnica onde se busca um corpo em constante oposição, nele mesmo, opondo-se a si e aos outros corpos presentes.

O terceiro princípio apontado por Barba chama-se *Incoerência Corrente e Viriude da Omissão* (BARBA, 1994). A busca de uma nova coerência ou um novo meio de executar a

ação sem seguir os automatismos da vida cotidiana. Ou seja, falar, caminhar, olhar, pegar, ações cotidianas que no palco deveriam ser extraordinárias.

Os comportamentos cênicos que parecem uma trama de movimentos muito mais complexos do que os cotidianos são, na realidade, o resultado de uma simplificação: constituem momentos nos quais as oposições que regem a vida do corpo aparecem em seu estado mais simples (BARBA, 1994, p. 47).

No caso, as oposições no palco tornam-se mais visíveis, uma vez que há uma omissão para amplificar o essencial. Por exemplo: o uso dos membros periféricos do corpo quando se movimentam sozinhos, são apenas gestos; quando são resultado de impulsos que nascem na coluna, há uma contenção dos movimentos, no entanto a energia utilizada é a mesma de um movimento amplo. O corpo do ator está então vivo, mesmo se estiver inerte.

Toda ação tem uma intenção, e esta não necessariamente provém do pensamento, do que muitos entendem por sentimento, mas do corpo físico. A própria palavra intenção significa “ação de tensionar, tensão, vontade”, ou seja, ela se transforma em tensões fortes ou leves que partem do tronco para fora gerando uma oposição muscular. A intenção é a primeira etapa de todo o trabalho, é ela que vai provocar o que é chamado *élan*. Pode-se entendê-lo como o impulso vital da ação responsável pelo conteúdo e força do movimento. (BURNIER, 2001)

Seguindo a sequência, cabe ao impulso jogar para fora a intenção e a energia que estava sendo preparada no *élan*. Os impulsos podem não só ser fortes e grandes, mas também sutis e delicados, quase invisíveis, grandes e lentos, pequenos e fortes. No impulso, o ator joga-se ao insperado. Ele não pensa, faz. Nesse momento, foge-se dos gestos convencionais, do racional, do “gesto”, e o impulso fica entezado no interior do ator, dando vida ao movimento.

Formando uma cadeia de conexão entre o visível e o invisível, o ator pode estimular uma reação emotiva no espectador. Tudo isso através da construção da menor ação perceptível, recheada de contrastes e trabalhada parte por parte, repetidas vezes, formando um todo orgânico. Assim, omitir significa para o ator, revelar o mínimo com o máximo.

O quarto princípio, chamado por Barba de *Equivocência* (BARBA, 1994) afirma que as regras cotidianas devem ser substituídas e reconstruídas por regras extraordinárias equivalentes, ou seja, por paralelismo, por aproximação e pela composição de novos

significados. “A equivalência, que é o oposto da imitação, reproduz a realidade por meio de outro sistema” (BARBA, 1995, p. 96).

As tensões para executar determinada ação mudam de lugar no corpo, percorrendo-o integralmente e resultando em uma ação fictícia, mas que representa a realidade.

Por exemplo, empurrar um objeto em cena ficará mais crível se, ao invés de projetar o corpo para frente, como é feito cotidianamente, seja projetado para trás, pois nessa ocasião o peso não é real. Desta forma cria-se uma oposição, que gera diferentes tensões representando o esforço verdadeiro. No entanto, o ator apenas encontrou uma maneira equivalente de demonstrar a ação de empurrar.

O ator utiliza movimentos sucessivos e antagonísticos fingindo da mecanicidade do cotidiano, ele não pode estar no palco e reproduzir a si mesmo como um ser humano.

O quinto e último princípio, *Um Corpo Decidido* (1994), diz que no instante que precede a ação o ator está pronto e decidido a executá-la integralmente comprometido, e em seguida acontece uma suspensão, uma imobilidade aparente, desencadeando a liberação das forças de retenção. Essa suspensão antes de uma nova ação revêla a vivacidade do ator, sua presença cênica.

O diretor inglês Peter Brook, no livro *A porta aberta* (1999), também faz considerações importantes sobre o trabalho do ator: para ele, o ator deve dispor de pensamento, sentimento e corpo em perfeita sintonia. Assim, suas intenções, emoções e movimentos estarão convergindo para a vivacidade e a organicidade.

Sei sensível, para o ator, é ter consciência de todo o seu corpo. A sensibilidade provém desta tríade – pensamento, sentimento e corpo - onde existe uma série de riscos a serem percorridos. Um ator que não se deixa ser surpreendido e que necessita estar sempre em uma posição segura, torna-se convencional e não exerce a sua sensibilidade. Quando o ator está aberto para riscos, ele “vem um ouvido voltado para o seu interior e outro para fora” (BROOK, 1999, p. 27), e desta maneira mantém sempre sua atenção consigo, com os colegas de cena e com o público.

Outro elemento que dá segurança ao ator é a caixa cênica, a moldura que o separa do espectador. Quando se representa em um espaço cênico diferente do palco italiano, como em

arena, evidenciam-se uma maior vivacidade na interpretação e uma conexão mais intensa e verdadeira entre espectador e ator.

Na vida cotidiana pode-se utilizar o corpo de qualquer maneira, sem maiores preocupações com sua vitalidade e expressividade. Uma vez que pisar no espaço cênico o ator é esmiuçado em muitas partes pelo olhar do espectador, portanto, a simples atividade de cruzar o palco é executada com uma intenção definida e com intensidade maior do que no cotidiano. A atuação deve acontecer como resultante de um equilíbrio entre as informações externas e internas que vêm para o ator. Se a interpretação desde for vazia, ao percorrer o corpo e o interior do ator o público sairá do teatro sentindo-se vazio.

4 MONTAGEM DE ERA UMA VEZ OUTRA HISTÓRIA

O trabalho desenvolvido na disciplina de Prática de Montagem III, intitulada “fase do Curso de Artes – Bacharelado em Teatro – Interpretação, ministrada pela professora Patrícia de Borja (Pia Bell), ao longo do segundo semestre letivo de 2008, consistiu na montagem do texto teatral *Era Uma Vez Outra História*, de Enéas Loureiro e Fátima Ortiz.

O texto, de Fátima Ortiz e Enéas Loureiro, relata os acontecimentos de um dia na vida da menina Cálcia e seus companheiros de brincadeira Gustavo, Lajús e Chave Helena. Depois de conhecer João de Barro e convidá-lo para vir à sua casa, Cálcia lhe apresenta seus amigos. E, como João é um bom contador de histórias da cultura popular, inventam diversas brincadeiras relacionais ao assunto. Pronto alto do espetáculo é a chegada de D. Benvidinha, uma catadora de coisas usadas que adora contar as histórias dessas coisas. Contagados por D. Benvidinha, todos querem também contar as histórias dos objetos que Cálcia guarda em sua “garagem de brincadeiras”. A inventividade e a diversão são a tônica do espetáculo, que é permeado por câmpios que pontuam cada uma das brincadeiras inventadas pela turminha. Personagens reais e personagens fictícios se unem para contar essa trama

história das artes, estimulando a criatividade e a possibilidade de vemos outras saídas para ideias já desenhadas (BORBA, MENICKIE, 2008, p.7)²⁶

A iniciativa de produzir um espetáculo para crianças e mais especificamente de montar o referido texto foi um consenso da turma²⁸, já no início do semestre anterior. Ao término da sétima fase, os integrantes do grupo e os professores envolvidos estavam cientes do desafio para o próximo semestre: realizar, como trabalho de formação, um espetáculo infantil.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de Artes – Teatro da FURB, as disciplinas de Interpretação VII, Preparação Corporal para a Cena III, Preparação Vocal para a Cena III e Dramaturgia II, conduzidas respectivamente por Olívia Cambom Romano, Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira, André Ricardo de Souza e Pita Belli, contribuem diretamente para a Prática de Montagem III. Desta forma, a partir das diretrizes que a direção estabelece são levantados materiais nas demais disciplinas como elementos para a construção de personagens, matrizes corporais, relações com objetos, registros vocais, entre outros elementos que são organizados e lapidados para a cena.

O Plano de Ensino-Aprendizagem²⁷ aponta como objetivo geral do curso de Artes – Bacharelado em Teatro (Interpretação) o seguinte:

O Bacharelado em Teatro, com ênfase em Interpretação, prepara atores e profissionais para atuar em diversas áreas das Artes Cênicas, na produção teatral e como agentes culturais, suscitando a criação artística, a reflexão, a função e a consequente transformação da sociedade. Além de participar de atividades e projetos de pesquisa e extensão na Universidade e na comunidade em geral, os profissionais da área de Artes estão igualmente aptos para atuar em espaços culturais como museus, galerias, fundações, conservatórios, teatros, grupos e escolas livres de ensino informal. (s.n., s. d., s. p.)²⁹

Para tanto, algumas metodologias são utilizadas de modo a auxiliar os acadêmicos e professores em seu objetivo maior: preparar profissionais aptos a atuarem com teatro em prol da sociedade.

²⁶ Informação obtida por via eletrônica disponível em: <<http://www.furb.br/2005/boletins.php?cod=4474>> Acesso em 18 de novembro de 2008.

²⁷ A turma foi composta pelos seguintes acadêmicos: Gisele Reis, Jaqueline da Silva, Kaito Armando Gomes Bergamin, Victor Hugo Carvalho de Oliveira e Waldira Elizabeth Barboresco.

²⁸ O acesso a essas informações pode ser obtido apenas por pessoas que possuam vínculo com a Universidade, C.

²⁹ Anexo B.

³⁰ Informação obtida por via eletrônica disponível em: <<http://www.furb.br/>> Acesso em 21 de novembro de 2008.

A disciplina Prática de Montagem III, por exemplo, tem como objetivo fundamental “Preparar o aluno para o mercado profissional como integrante de elenco de uma montagem teatral, com todos os elementos que a compõem” (BORBA, s.d., s.p.)³⁰. No semestre em curso, a disciplina propôs estudar o teatro para crianças, o texto dramático, a personagem, o contexto e a cena dramática, o espetáculo e a recepção deste. Para tanto, foram utilizadas leituras de textos complementares, leituras e análises do próprio texto escolhido para a montagem, análises das personagens e do contexto a partir de apontamentos da dramaturgia do próprio texto, ensaios e apresentação da peça estudada e ensaiada durante o semestre.

É importante frisar que é a disciplina Prática de Montagem III que dá suporte a todas as outras disciplinas no oitavo semestre do curso de Artes – Teatro (Interpretação). Durante todo o processo, a professora ministrante desta disciplina, Pita Belli, orientou-nos de forma a aproveitar de forma prática, na construção do espetáculo, todo o material produzido nesta e nas demais disciplinas.

Pita Belli é pesquisadora e estudiosa de técnicas de Improvisação Teatral, acertadamente aplicou seus conhecimentos nesta área, como metodologia para sustentação da pesquisa da montagem do espetáculo *Era Uma Vez Outra História*. Diversos exercícios de Improvisação foram utilizados no início do processo, aliás, foi desta forma que grande parte da montagem se deu: partimos de improvisações, de momentos onde a espontaneidade tomou conta, e depois fomos aos poucos codificando, ou seja, fixando o material levantado.

A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas minutas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descobrir, de experimentar, de expressão criativa (SPOULIN, 2005, p. 4)

Nesse momento de liberdade há alguns critérios a serem considerados para que o trabalho possa fluir livremente.

³⁰ O acesso a essas informações pode ser obtido apenas por pessoas que possuam vínculo com a Universidade, C. I. Anexo B.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a expressão. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertendo-se ao máximo e rejeitando toda a estimulação que o jogo tem para desenvolver. Este é o mesmo momento em que ela está verdadeiramente aberta para receber. (SPOLIN, 2005, p. 4).

É através do jogo que criamos situações imaginárias que posteriormente nos auxiliam na estruturação das cenas. No caso da mesa montagem, o jogo de grupo passou por alguns momentos críticos, pois uma montagem para crianças, mais do que uma montagem destinada ao público adulto, exige muita sinceridade, honestidade, espontaneidade e entrega, e isso assistiu a todos de início. Tal exigência tornou-se um bloqueio para o grupo e por um tempo ficamos acurados, no entanto, quando o grupo compreendeu a essência do trabalho, este começou a desenvolver-se de forma bastante interessante e agradável.

Em teatro, todos os integrantes do grupo, sejam eles atores, diretor, cenógrafo, iluminador, entre outras funções, trabalham em prol de um objetivo: montar um espetáculo teatral. Todavia um grupo de pessoas significa também diferentes opiniões, idéias e personalidades; neste âmbito, é perceptível que não se pode agradar a todos.

De início, um dos integrantes já explicou seu desgosto pelo texto, e esse sentimento influenciou em seu trabalho durante o semestre. Sua falta de comprometimento e as excessivas manifestações de descontentamento perante a montagem e o grupo, resultaram na desmotivação dos demais integrantes a ponto de se sentirem sem vontade de ir para a Universidade. Ao ver o rumo que o processo de montagem estava tomando, houve uma conversa na qual todos os alunos colocaram os obstáculos em pauta a fim de resolvê-los.

Diferente dos outros semestres, as faltas foram excessivas e acarretaram o atraso na execução das atividades.

A montagem de um espetáculo implica também produzir materiais de cena e outras responsabilidades que vão além de atuar. É perceptível que poucos têm a experiência de executar trabalhos de colagem, pintura, ou projetar adequados e cenários. A oportunidade de aprender seria justamente essa, se a maioria não fugisse e deixasse todo o trabalho nas mãos dos demais.

Também nota-se que estas são características de muitos grupos, e que, embora esses obstáculos nos separem, nossos objetivos nos unem.

O contato com o texto foi se aprofundando através de estudos de mesa-redonda na disciplina de Dramaturgia II, em que foram realizadas análises dramaturgicas, adaptações do texto, discussões sobre as personagens e as relações que elas estabelecem entre si, entre os objetos e com a musicalidade do espetáculo.

A disciplina de Dramaturgia II propõe "Analisar o texto dramático a ser montado, estudar seu autor, bem como seu contexto histórico" (BORBA, s.d., s. p.)³⁰ No Plano de Ensino-Aprendizagem da disciplina consta que ela visa:

Analisar o texto teatral para crianças e suas especificidades. Analisar o texto teatral "Era uma vez outra história" e suas especificidades. Analisar o texto teatral "Era uma vez outra história" como obra a ser representada, suas limitações linguísticas e sua inscrição na teatralidade. Analisar as condições do discurso teatral no texto "Era uma vez uma história" e as relações entre o discurso do autor e o discurso das personagens. Possibilitar a análise objetiva do texto dramaturgico com vistas à compreensão dos papéis e personagens, bem como a função do discurso teatral. (BORBA, s.d., s.p.)³¹

Foram utilizadas "Aulas expositivas seguidas de leituras e reflexão sobre textos dados. Leitura e análise com base no que propõe David Bail no livro "Para trás e para frente"³². Leitura e reflexão sobre o texto. Leitura do texto sob a ótica da Semiologia do Teatro (Ame Ubersfeld). Fórum de discussões." (BORBA, s.d., s.p.)³³

A partir da leitura do texto *Aparentamentos Para um Teatro de Questionamento* (s.d.) de Cunha de Leiradella, foi possível analisar detalhadamente o texto teatral em questão. Leiradella sugere algumas dicas para se fazer uma análise textual e pontua cinco passos para analisar um texto teatral.

Segundo ele, primeiramente deve-se compreender o significado do título; o segundo passo seria relacionar o texto com a época e lugar em que foi escrito; em seguida localizar os

³⁰ O acesso a essas informações pode ser obtido apenas por pessoas que possuam vínculo com a Universidade. C. I. Aveiro B.

³¹ C. I. Aveiro B.

³² A análise feita, consta no Apêndice B.

³³ O acesso a essas informações pode ser obtido apenas por pessoas que possuam vínculo com a Universidade. C. I. Aveiro B.

personagens na realidade; depois verificar as mudanças que ocorrem com os personagens do começo ao fim do texto e, por último, então definir com objetividade a intencionalidade do texto.

Em estudos de mesa realizados pelo grupo, conseguimos levantar algumas informações pontuais. Levando em consideração esses passos citados por Lciradella, pode-se compreender, através dos detalhes, o que os autores pretendem com o texto.

O título, *Era Uma Ter Outra História*, propõe a mudança das coisas, uma nova história a partir do que já está estabelecido. O texto foi escrito por Eneias Lour e Fátima Ortiz no ano de 1976, período em que o país passava pela Ditadura, a qual reprimia ostensivamente qualquer forma de expressão de pensamento que viesse a sugerir algum descontentamento à forma de governo; não diferente, impedia a liberdade da produção artística.

Cinco personagens fazem parte da história. A trama gira em torno da menina Catia - representada por Jaqueline da Silva, uma criança ativa e dotada de imaginação. As características de Catia que ficam mais evidentes são a honestidade e a espontaneidade. É com esta honestidade que da cativa a todos, tornando-se uma pessoa que atrai amizades com facilidade. Catia expõe sinceramente através das situações as suas opiniões e gostos pessoais. Gosta de desenhar, pintar, de música, histórias e brincadeiras. Enquanto se relaciona com os outros personagens, sempre toma atitudes que contribuem.

Frutos de sua imaginação são os personagens Gustavo Lápis - representado por Victor Hugo Carvalho de Oliveira, que é seu desenho, e a sua música Clave Helena - representada por Walkiria Emanuele Barbaresco. A turma acordou que Gustavo e Clave podem ser tomados como o duplo de Catia, o lado feminino e o masculino. Clave Helena possui características doces, pacíficas, enquanto que Gustavo Lápis é mais imprudente, coloca-se com mais firmeza. Outro personagem é João-de-Barro - representado por Kaio Armando Gomes Bergamin, o artesão que faz de sua arte o meio de sobreviver e manter as raízes culturais de determinado lugar. É uma figura experiente e sabe contar muitas histórias do folclore. A última personagem que entra na história é Dona Benvidinha - representada por Giselle Reis, uma criadora de objetos usados e que sabe inventar histórias de todos esses objetos. É através dessa personagem que o tema reciclagem é abordado de forma sutil.

Esses personagens vão se conhecendo ao longo da peça e descobrem que têm algo em comum: adoram histórias. Os adultos, João-de-Barro e Dona Benvidinha, aos poucos entram

no universo imaginário de Catia e se divertem com brincadeiras e histórias criadas com objetos variados que estão disponíveis na garagem da casa da menina, dentre eles uma bacia, um balé com roupas, um garrafão de vidro, entre outros. Mostrem, dessa forma, como é fácil fazer amizades e que cada objeto pode ser uma coisa diferente, basta usar a imaginação. É disso que trata essencialmente o texto: que todas as coisas podem se renovar e que cada dia pode acontecer outra história.

Conhecendo as minúcias do texto e o que ele pretende, fez-se necessária uma adaptação para a realidade da nossa atualidade. Esse ajuste influenciou obviamente na construção das personagens, na caracterização destas e do espaço, em como as histórias seriam vivenciadas e também no tipo de material utilizado em cena.

Durante as aulas de Prática de Montagem III, estabeleceu-se que o grupo precisava primeiro construir uma conexão entre si e experimentar estas relações entre Catia e João-de-Barro; Catia, Gustavo Lápis e Clave Helena; João-de-Barro e o universo imaginário de Catia; e a transformação que a chegada de Dona Benvidinha provoca em todas as personagens. Para tanto, as atividades consistiam em improvisações em que os atores, rodeados de objetos e materiais recicláveis, colocavam em prática a ideia da transformação dos objetos e a relação entre as personagens. O primeiro passo seria resgatar a espontaneidade da criança e o lúdico; nas primeiras improvisações não se conseguiu chegar a este resultado. Após algumas tentativas, finalmente o grupo começou a se soltar e brincar.

É fato que as crianças vivem numa realidade diferente da dos adultos e para nós, adultos, o desafio principal é resgatar a criança que existe em nós. Afinal, um dia todos já foram crianças. Muitas atividades propostas pelos professores tinham essa função, a de resgatar momentos vividos por nós quando éramos crianças.

“O trabalhar para criança exige retornar em nós a nossa criança e também ver objetivamente o que a criança que está ali tem em comum conosco” (KÜNNER, 2003, p. 75)

Representar para crianças foi algo novo para nossa turma, e por este motivo procuramos sempre lembrar o público-alvo; nas atividades, nos exercícios, na hora de marcar a cena, pois, sabemos que a criança é generosa, mas exigente e que sua resposta é imediata. A grande preocupação, no entanto, é não substituir as capacidades que as crianças possuem.

Chegou-se à conclusão com a leitura do texto *O Ser Buzacurte* (s.d), de Luís Antônio Aguiar, de que o adulto em cena não deve transpor para o espectador infante o pessimismo

que de carga por conta de suas experiências. É seu papel passar uma visão otimista sobre o mundo, deixar uma esperança.

Após vários estudos e discussões, a direção, efetuada pela professora Pita Belli, apontou as primeiras informações sobre a montagem. Inicialmente o espaço cênico ficou definido como um semicírculo onde os espectadores ficam sentados em volta da cena. Esta escolha tem a pretensão de aproximar as crianças dos atores tornando a conexão entre ambos mais intensa. Optou-se por utilizar poucos elementos cênicos, apenas o estritamente necessário para que a cena aconteça, elementos desnecessários, além de fazerem sem função, atrapalham os atores em cena. A hipótese de o personagem Gustavo Laps sair de dentro de uma caixa foi cogitada, além disso, a transformação de Cave Helena aconteceria através da música.

Na disciplina de Preparação Corporal Para a Cena III o objetivo é "Trabalhar a construção física do ator no espetáculo a ser montado em Prática de Montagem" (OLIVEIRA, s.d., s.p.).³⁴ A proposta é que se faça:

Exploração de possibilidades de alongamento corporal e relações de corporeidade. Escando e desenvolvimento técnico através do energético. Desenvolvimento no trabalho de dança-pensal através da exploração da materialidade do ator, do construído de presença, de precisão e de organicidade. Concepção de ações físicas através de improvisações, dançadas, criar repertório de sequências de ações. Correlacionar as especificidades encontradas e as 10 possibilidades de aproximação das ações no desenvolvimento de jogos coletivos, buscando a compreender o corpo do ator em relação a ele mesmo, aos "outros" e ao espaço. Experimentar as possíveis relações entre o texto e o repertório de ações físicas. Desenvolver potencialidades e habilidades (técnicas) de experimentação de ações-vozes, as quais possam se relacionar com o texto "Era uma vez outra história". (OLIVEIRA, s.d., s.p.)³⁵

Para tanto, como metodologia são utilizadas aulas práticas-expositivas com recursos audiovisuais, materiais diversos, tais como bola, bastão, tecido, imagens, bem como objetos pessoais que possam auxiliar na construção dos personagens e das cenas.

A disciplina de Preparação Corporal Para a Cena foi de grande contribuição para o desenvolvimento e resultado do trabalho. Muito material foi levantado: matrizes corporais que nasceram de exercícios aplicados nesta aula, serviram como base para a criação dos

³⁴ O acesso a essas informações pode ser obtido apenas por pessoas que possuam vínculo com a Universidade, C.T. Anexo B.

³⁵ C.T. Anexo B.

personagens e foram mantidas. As aulas de Treinamento se deram de forma dinâmica, agradável, um lugar onde não há o certo e errado e onde a professora sempre faz um comentário construtivo. A maior qualidade positiva desta aula é a forma como é da é conduzida pela professora Natassia Duarte Garcia Leite de Oliveira: com um extremo embasamento teórico-prático, ela demonstrou durante todo o processo, possibilidade de adaptação à turma, por muitas vezes enquanto o grupo se mostrava cansado ou com algum problema interno, ela intervinha de alguma forma que auxiliasse e não pedisse o trabalho.

A disciplina de Interpretação VII apresenta como ementa a "Preparação dos atores e pesquisa de seus personagens para o espetáculo a ser montado em Prática de Montagem III." (ROMANO, s.d., s.p.)³⁶

Os objetivos específicos da disciplina são:

Estabelecer parâmetros que auxiliem na realização de uma interpretação cível, conforme a obra determinada pela disciplina Prática de Montagem III. Refletir sobre os conceitos-chave implícitos na obra determinada pela disciplina Prática de Montagem III. Realizar leituras dramáticas da peça teatral a ser trabalhada ao longo do semestre (determinada pela disciplina Prática de Montagem III). Traduzir imagens mentais em ações físicas/vozes correspondentes com a peça teatral trabalhada (determinada pela disciplina Prática de Montagem III). Criar personagem dramática correspondente à sua função dentro da peça teatral trabalhada (determinada pela disciplina Prática de Montagem III). Estruturar detalhadamente o texto e as ações não deixando nada ao acaso. Memorizar falas e marcações. Interagir em cena com os demais atores/atores (personagens). Trabalhar a exploração do espaço cênico, a integração da presença cênica na estrutura contextual e a conexão ação e a atenção. Apresentar personagem dramática correspondente à sua função dentro da peça (determinada pela disciplina Prática de Montagem III). Interagir em cena com os demais atores/atores (personagens). Integrar a presença cênica na estrutura contextual. Fazer presente o ídolo físico sem excessos de tentáculos corporais que bloqueiem as ações. Adequar o volume e a projeção da voz ao espaço. Improvisar diante de possíveis situações inesperadas (ROMANO, s.d., s.p.)³⁷

A disciplina de Interpretação auxiliou na criação de material para a cena e, além disso, serviu como local de pesquisa e aprofundamento dos do material levantado nas outras aulas.

A disciplina de Preparação Vocal tem como objetivo desenvolver a habilidade vocal específica para interpretação teatral. O processo aplicado acontece através de aulas expositivas com diálogos, recursos audiovisuais, estudo e produção de texto, aulas práticas, treinamentos físico e vocal e ensaios, exercícios em grupo e acompanhamento individual nas

³⁶ O acesso a essas informações pode ser obtido apenas por pessoas que possuam vínculo com a Universidade, C.T. Anexo B.

³⁷ C.T. Anexo B.

canções solo, exercícios individuais e acompanhamento dos ensaios pelo professor, acompanhamento e orientação pelo professor nos ensaios.

42

Desenvolver a percepção da altura e a entoação correta das notas de uma canção. Desenvolver um modelo vocal para a personagem representada no espetáculo encenado na disciplina Prática de Montagem II. Encontrar soluções para os problemas suscitados pela transposição do canto para a cena, tais como a divisão das partes vocais, coordenação entre arranjo e coreografia, respiração e marcas, entre outros. (SOLUZA, s. d, s. p.)⁹⁸

Esta foi outra disciplina que contribuiu muito neste semestre, em se tratando de um espetáculo infantil e que apresenta características de musical. A Preparação Vocal serviu não só como auxiliadora na construção vocal dos personagens, mas também na construção do próprio espetáculo, visto que, é permeado pela música o tempo todo, é ela que amarra as cenas, que dá o tom do espetáculo.

Todas as disciplinas que fazem parte da grade curricular da oitava fase do curso de Artes – Teatro (interpretação), foram aproveitadas por completo, de forma interdisciplinar elas auxiliaram os acadêmicos a conseguir uma prática totalizadora dos conhecimentos.

4.1 A PERSONAGEM CAICA POR JAQUELINE

Desde a primeira leitura do texto, identificava-me com a personagem Caica e com a relação que ela estabelece com seus dois amigos imaginários: Gustavo Lápiz e Clave Helena. O lúdico e a fantasia que envolvem as três personagens me atraíram.

Logo nas primeiras improvisações com os colegas que interpretam os amigos imaginários, percebi que Caica poderia ter algum traço do Gustavo Lápiz e da Clave Helena, pois os dois são fruto da imaginação da menina, ou seja, eles são parte dela também.

⁹⁸ O acesso a essas informações pode ser obtido apenas por pessoas que possuam vínculo com a Universidade. O Plano de Ensino da disciplina de Preparação Vocal não consta nos anexos, pois não está aprovado pela PROEN (Pró-Reitoria de Ensino).

43

Enquanto brincávamos, eu os observava e experimentava as sensações, movimentações e expressões. Então pensei que a minha Caica poderia ser uma combinação de doçura e ingenuidade da Clave, com a criatividade e a trapaçagem de Gustavo.

Essa mistura também se refletiu na caracterização da personagem. Uma bermuda e uma blusa confortável para brincar, mas que contém detalhes delicados, uma sandália *Havaianas*, que seria mais fácil de colocar ou tirar nas brincadeiras e a faixa no cabelo como quem simplesmente não quer cabelo na frente dos olhos. Nada de *chiquinhos*, saias e tamanginhos. Caica é uma menina que está em sua casa brincando, e não uma princesinha.

Então percebi durante uma visita a um amigo o que falava em Caica. Enquanto estava na casa dele, sua filha estava brincando, e em alguns momentos, interferia na conversa. Era uma menina que falava e andava de uma maneira muito engraçada. Às vezes ela falava muito alto e no meio da frase sussurrava algumas palavras, principalmente enquanto estava empolgada em fazer ou ganhar algo. Em seu modo de andar, os joelhos eram sempre flexionados, seus braços soltos. Os registros corporais e vocais dessa menina me remetiam a Caica.

Com essa imagem em mente, durante as aulas de Preparação Corporal para a Cena III, Interpretação VII e Prática de Montagem II, comeci a experimentar possibilidades de ações, expressões e entonações do texto. Em Preparação Corporal para a Cena III, percebi nos exercícios que eu executava alguns movimentos com os pés, como se eu quisesse descobrir as coisas com eles e não com as mãos. Então fui me apropriando das descobertas e acrescentando à personagem. Os movimentos com os pés deram origem à vontade de Caica de jogar futebol na primeira cena.

O maior obstáculo que tive que transpor foi o canto. Desde pequena raramente cantava e quando o fazia sempre me sentia constrangida. Nas primeiras aulas de Preparação Vocal III, eu ficava com receio de cantar, não me sentia confortável, mas depois de alguns ensaios, o canto saiu naturalmente, porque me dei conta de que Caica não precisava ser uma cantora, e sim uma menina cantando sem maiores preocupações com afinação. Usei tudo o que tinha aprendido e ensaiado até horas antes da estreia, dentro das minhas possibilidades, cantei.

Vejo Caica como uma menina que brinca de qualquer brincadeira e em um dia brinca de tudo o que puder inventar. É uma menina espontânea e carrega a honestidade no olhar, por isso tem facilidade de fazer amigos de todas as idades.

4.2 A PERSONAGEM CLAVE HELENA POR WALKIRIA

44

Uma leitura foi suficiente para a turma gostar do texto. Depois disso o dilema: quem vai fazer qual personagem? Sentamos todos juntos, fizemos uma leitura livre, na qual cada um pôde escolher qual personagem queria ler. A princípio esperei para ver se mais alguém queria ler o texto da Clave Helena, e como ninguém se manifestou, fui em frente. Não era uma personagem que me fascinava, mas a questão da musicalidade me chamou bastante a atenção e parecia bastante desafiador.

O trabalho começou. As aulas eram as melhores que poderíamos ter, tudo o que fazíamos era brincar. Brincamos com objetos, os mais variados possíveis: bola, pão, boneca, brincadeiras de criança como *Amarrelinha*, *Três Marias*, *Pega-Pega*, *Pega-Pega*, contar histórias, fazer desenhos, etc. Este período de brincadeiras foi bastante longo, tomou mais da metade do semestre, afinal, tínhamos que resgatar, de alguma forma, a criança que um dia já habitou nosso corpo e mente e, para tanto, várias atividades foram propostas por todos os professores.

O que percebemos, desde o início, é que não adiantaria tentarmos “ser” crianças, ou “parecer” crianças, mas sim construir, em nosso corpo adulto, algo que conseguisse dialogar com elas, que das identifiçasse como uma presença outra, que não a de adultos.

Quando tentamos “parecer” crianças, o resultado é um ator fingidor, ações externas que na maioria das vezes não são críveis, nem para as crianças, nem para outros adultos; na verdade, o que se percebe é um ator com atitudes dêveis, infantilizadas.

Passamos então a buscar algo que chamamos de “presença”, uma presença diferente da cotidiana, cênica. O processo da aparição e apropriação da “presença” foi desenvolvido principalmente na disciplina de Preparação Corporal Para a Cena III. Encontramos alguns treinamentos físicos que auxiliavam nessa construção da personagem. Levamos para a professora de Prática de Montagem III a sugestão da utilização desse treinamento nessa disciplina também e passamos a utilizá-lo como meio de “ligar” a personagem.

A música permeou o trabalho durante todo o tempo, os treinamentos muitas vezes aconteciam com as músicas da peça ou outras músicas que traziam um ambiente agradável.

45

Para mim, a música foi o mais desafiador e minha maior conquista. Apesar de já cantar em outros espetáculos, o desafio aqui foi muito maior, pois a personagem Clave Helena era a música do espetáculo, segundo palavras da própria diretora: “A Clave é a música, ela é todos os instrumentos.”

Considero que vários obstáculos foram superados e algumas coisas serão aperfeiçoadas apenas com o tempo, com a troca com o público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação às fontes consultadas e a demanda de bibliografia de teatro infantil, verificou-se que ele não possui um número favorável de publicações. Na maioria das bibliografias consultadas, o assunto abordado era a dramaturgia, ou seja, além de haver pouco material a ser consultado, o que existe não possui grandes informações.

Sobre o trabalho do ator em espetáculos infantis foi encontrado apenas o artigo de Pamela Duncan: *A Preparação do Ator: Uma Frase Esquecida Dentro do Teatro Infantil?* Que explicitava especificamente o tema. Percebe-se, desta forma, que a pesquisa sobre o teatro infantil está vagarosamente se desenvolvendo e que este Trabalho de Conclusão de Curso passa a contribuir para este desenvolvimento.

Embora o teatro infantil tenha características significativas que o diferem do teatro destinado aos adultos, o trabalho do ator segue os mesmos princípios fundamentais. Estes princípios são adequados às especificidades do teatro infantil, ou seja, interação com a espontaneidade, o lúdico, a imaginação, e outros elementos característicos da linguagem infantil.

Portanto, ao iniciar esta pesquisa, pretendia-se recolher materiais que fornecessem informações sobre o processo pelo qual o ator passa ao representar para o público infantil.

Através das apresentações de *Era Uma Vez Outra História*, evidenciou-se que ao representar para crianças o ator alia os elementos codificados por ele e pela direção à improvisação devido à resposta sincera e imediata do espectador infantil.

Portanto ao iniciar esta pesquisa, pretendia-se recolher materiais que fornecessem informações sobre o processo que o ator passa ao representar para o público infantil. Esta pesquisa de material bibliográfico contribuiu também para a ansiedade dos atores que não tinham experiência em atuação de espetáculos infantis. As dúvidas que apareciam durante o processo de montagem de *Era Uma Vez Outra História* referente à interpretação eram frequentes.

Existia a preocupação em não utilizar falas infantilizadas, em conter a euforia, em trazer mais movimentações que enriquecessem a cena, e principalmente em manter contato com o espectador. Visto que todas essas inquietações são pertinentes ao teatro adulto, não há diferença entre representar para crianças e fazê-lo para adultos. Mas ainda é importante salientar que a responsabilidade de representar para a criança, indivíduo ainda em formação, é de fato maior.

Sobre as apresentações de *Era Uma Vez Outra História* podemos dizer que o público recepcionou muito bem o espetáculo, doou-se da mesma forma que a turma se doou, foi extremamente prazeroso apresentar para um público totalmente acessível. Constatamos que a improvisação é fator imprescindível na representação e espetáculos infantis, mais do que em espetáculos adultos, recebemos estímulos do público que nos mudam de alguma forma.

Concluímos então que a resposta para nosso questionamento inicial está dada: não há diferença entre representar para crianças ou representar para adultos.

REFERÊNCIAS

- BALL, David. *Para trás e para frente: um guia para leituras de peças teatrais*. Tradução de Leila Coury. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator: dicionário de Antropologia teatral*. Tradução de Luis Otávio Burnier. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBA, Eugenio. *A canoa de papel: tratado de antropologia teatral*. Tradução de Patricia Alves. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BROOK, Peter. *A porta aberta. Reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Tradução de Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BURNIER, Luis Otávio. *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.
- FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2001.
- FERRER, A. Aurélio Banque de Holanda. *Mini dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERRER, A. Tais. *A escola no teatro e o teatro na escola*. Porto Alegre: Medição, 2006.

- KÜHNER, Maria Helena (Org.). *Teatro dito infantil*. Blumenau: Cultura em movimento, 2003.
- LOUR, Enes. *4 Textos de teatro para crianças*. Curitiba: s.n., 1997.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*: trad. Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro. Oficina 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, Brasília, 1975.
- PINTO, Antonio Luiz de Toledo; WINDT, Márcia Cristina Vaz dos Santos; SIQUEIRA, Luiz Eduardo Alves de. *Estatuto da criança e do adolescente*. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- PIUPO, Maria Lucia de Souza Barros. *No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta*. São Paulo, Perspectiva, 1991.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo. Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

DOCUMENTOS OBTIDOS POR VIA ELETRÔNICA

S.n. Artes. Disponível em <<http://www.furb.br/>>. Acesso em 21 de novembro de 2008.

BORBA, Patrícia; MENCKE, Alessandra. **Formandos em Teatro estrêiam peça voltada ao público infantil**. Disponível em <<http://www.furb.br/2005/noticias.php?cod=4474>>. Acesso em 18 de novembro de 2008.

GRAZJOLI, Tadeu Fabiano. **Processos de leitura e a recepção do espetáculo teatral**. Disponível em <<http://www.cepetin.com.br/biblioteca.html>>. Acesso em 20 de setembro 2008.

KOUDELA, Ingrid. **O jogo teatral**. Disponível em <<http://www.cepetin.com.br/biblioteca.html>>. Acesso em 20 de setembro 2008.

KÜHNER, Maria Helena. **O que precisamos saber ou lembrar sobre a criança e sobre o teatro**. Disponível em <<http://www.cepetin.com.br/biblioteca.html>>. Acesso em 20 de setembro 2008.

LEIRADELLA, Cunha de. **Apointamentos para um teatro de questionamento**. Disponível em <http://www.triplov.com/leiradella/apontamentos/diferencial.htm>. Acesso em 18 de Agosto 2008.

LAPORT, Mônica. **O mundo subjetivo da criança e sua situação com o teatro**. Disponível em <<http://www.cepetin.com.br/biblioteca.html>>. Acesso em 20 de setembro 2008.

NAZARETH, Carlos Augusto. **O universo do teatro infantil**. Disponível em http://vertenteculturalteatroinfantil.blogspot.com/2006_04_01_archive.html. Acesso em 23 de agosto 2008.

NAZARETH, Carlos Augusto. **Um olhar sobre a infância**. Disponível em <www.vertenteculturalteatroinfantil.blogspot.com/2005_12_01_archive.html>. Acesso em 08 de novembro de 2008.

ORTIZ, Edilma. **A função do teatro na vida da criança**. Disponível em <<http://www.cepetin.com.br/biblioteca.html>>. Acesso em 20 de setembro 2008.

ROCHA, Eliete Acres Candal. **Infância: Entre a subordinação e a criação**. Disponível em <<http://www.cepetin.com.br/biblioteca.html>>. Acesso em 20 de setembro 2008.

SOUZA, Maria Aparecida. **Teatro infantil ou teatro para crianças**. Disponível em <<http://www.cepetin.com.br/biblioteca.html>>. Acesso em 20 de setembro 2008.

SUGIMOTO, Luiz. **Teatro infantil sem infantilidades**. Acesso em 21 de Julho de 2008.

PALESTRAS

KÜHNER, Maria Helena. **Desafios do teatro feito para crianças e adolescentes no Brasil**. Palestra conferida na Fundação Cultural de Blumenau, 10 de setembro de 2008.

ORTIZ, Fátima. *Conversa sobre Era uma vez outra história*. Blumenau, 2008. Palestra conferida na sala S-113, Campus I da Furb, 15 de Setembro de 2008.